



Vânia Raquel da Costa Gamito
N.º 130139011

Os Momentos de Transição nas Rotinas de Creche e de Jardim de Infância

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Versão Definitiva

Janeiro 2018

“Ao longo do dia, qualquer que seja o contexto de educação [de infância]
(...) , as crianças passam por muitos períodos de transição (...)”
(Hohmann & Weikart, 2011, p.443)

Agradecimentos

O presente Relatório do Projeto de Investigação traduz-se no culminar de um longo percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, ao qual dediquei os últimos anos da minha vida. Representa a concretização de um sonho que há muito estava por concretizar, mas que nunca foi esquecido.

Ao longo desta caminhada, sempre estiveram ao meu lado as melhores pessoas do mundo. Aquelas que nunca me deixaram desistir, aquelas que sempre me apoiaram, aquelas que ralharam quando foi necessário, aquelas que me ajudaram a levantar sempre que caía, aquelas que sempre me aconselharam da melhor forma, e aquelas que fizeram de tudo para que este sonho se tornasse realidade.

Assim, dedico este relatório a todas essas pessoas que, de uma ou de outra forma, contribuíram para que este fosse possível, e por quem tenho um enorme sentimento de gratidão.

À minha família, em especial aos meus pais e à minha avó paterna, por me terem proporcionado a possibilidade de chegar até onde cheguei, pois sem eles nada disto seria possível. Obrigado pelo carinho, pela ajuda, pelos ralhetes e por toda a atenção dada a esta fase da minha vida.

Ao Rúben Colaço, pelo amor incondicional, e por todo o apoio que me foi dado até então. Obrigado por permanecer sempre a meu lado, por atravessar comigo todo este percurso, e, principalmente, pelos incentivos e persistência transmitidos até ao culminar deste sonho.

Às amigas de sempre, e às colegas de curso que passaram a ser amigas, pela preocupação e pelas boas energias que me transmitiram. Em especial às colegas Filipa Almeida e Mafalda Alves, que partilharam comigo este momento. Filipa, obrigado pela companhia em determinados momentos, e pelo esforço feito para estares presente. Mafalda, a ti te devo aqueles dias que sem motivação, estavas lá para me incentivar a continuar. Obrigado por poder partilhar todos os sentimentos bons, e todas as adversidades que emergiram.

À professora Ângela Lemos que sempre se mostrou disponível para me apoiar e acompanhar. Obrigado pelos conhecimentos transmitidos, pelas orientações

indispensáveis, por me ajudar a evoluir e a superar dificuldades e, essencialmente, obrigado por ter acreditado em mim, e pelo papel fundamental que desempenhou na realização deste relatório.

Às crianças e às Educadoras de Infância participantes neste estudo, pois foram a base do mesmo. Foi a partir delas, e também para elas que este trabalho foi construído. Às crianças, obrigado pela confiança dada, por me terem deixado entrar no seu mundo e por todas as alegrias que me deram, reforçando as convicções de que estou no caminho certo. Às Educadoras, por terem partilhado comigo as suas práticas, pelos ensinamentos, e pela disponibilidade para me ajudar.

Por fim, como não poderia deixar de ser, apesar deste ser um espaço destinado aos agradecimentos, gostaria de dedicar este relatório ao meu querido avô materno que, apesar de já não estar fisicamente entre nós, acompanhou o início da minha formação como futura Educadora de Infância, e sempre ambicionou vê-la concluída.

A todos, um profundo e eterno obrigado!

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação representa um estudo transversal alicerçado nas vivências ocorridas nos contextos de estágio, por outras palavras, no estágio em Creche e o no estágio em Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. No estudo participaram as duas Educadoras Cooperantes e os respetivos grupos de crianças.

A temática em estudo consiste nos Momentos de Transição, isto é, os momentos em que as crianças transitam de uma atividade para a seguinte, e a metodologia que se considera mais apropriada ao estudo empírico posiciona-se na abordagem da investigação-ação.

O método de recolha de informação baseia-se na observação participante, nas notas de campo e na análise documental, sendo complementada com inquéritos por questionário apresentados às Educadoras Cooperantes. Em jeito de complementaridade, articulam-se as experiências vivenciadas nos contextos.

Este Projeto de Investigação tem como intencionalidade, refletir acerca da relação existente entre as conceções das Educadoras Cooperantes e as suas práticas pedagógicas, bem como, implementar melhorias, nas salas dos contextos de estágio, no que diz respeito à gestão dos momentos de transição.

A partir desta investigação, é possível compreender que os momentos de transição são, de facto, valorizados nas conceções das Educadoras Cooperantes como momentos que requerem atenção e planeamento, porém efetivamente nem sempre a intervenção é congruente com o que defendem.

Palavras-Chave: Momentos de transição; Rotinas diárias; Creche; Jardim de Infância

Abstract

This Report of the Investigation Project represents a cross-sectional study based on experiences that occurred in the two internships - on nursery and on kindergarten. The two Cooperating Educators and their respective groups of children had participated in the study.

The theme under study consists in the Moments of Transition, that is, the moments when the children move from one activity to the next one, and the methodology which is considered more appropriated to the empirical study is positioned in the action-research approach.

The collecting information method is based on participant observation, field notes and document analysis, being complemented with questionnaire surveys presented to the Cooperating Educators. In a way of complementarity, the experiences lived in the contexts are articulated.

This Investigation Project intends to reflect about the relationship between the Cooperating Educators' concepts and their practices, it also intends to implement improvements in the rooms of the internship contexts, when it comes to the management of transition moments.

From this investigation, it is possible to understand that transition moments are, in fact, valued in the Cooperative Educators' conceptions as moments that require attention and planning, however, the intervention is not always consistent with what they defend.

Keywords: Transition Moments; Daily Routines; Nursery; Kindergarten

Índice

Introdução	1
Âmbito e Finalidades do Relatório	1
Estrutura do Relatório de Investigação	3
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência: <i>Os Modelos Curriculares e a Rotina diária</i>	5
1. Modelos Curriculares para a Educação de Infância	6
<i>1.1. A Abordagem High Scope</i>	<i>7</i>
<i>1.2. O Movimento da Escola Moderna</i>	<i>17</i>
2. Definições de Rotina Diária	25
<i>2.1. A Rotina Diária em Contexto de Creche – Abordagem High Scope</i>	<i>25</i>
<i>2.2. A Rotina Diária em Contexto de Jardim de Infância – Movimento da Escola Moderna</i>	<i>28</i>
<i>2.3. Momentos de Transição</i>	<i>31</i>
3. O Papel do Educador de Infância na Rotina Diária	32
Capítulo II – Metodologia do Estudo Empírico: <i>A Construção do Relatório do Projeto de Investigação</i>	35
1. A Investigação Qualitativa	36
2. A Investigação-Ação	38
3. Os Contextos Educativos	41
<i>3.1. O Contexto de Creche</i>	<i>41</i>
<i>3.2. O Contexto de Jardim de Infância</i>	<i>47</i>
4. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação	52
<i>4.1. Observação Participante</i>	<i>53</i>
<i>4.2. Inquérito por Questionário</i>	<i>54</i>
<i>4.3. Análise Documental</i>	<i>55</i>

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção: <i>Otimizando os Momentos de Transição nas Rotinas de Creche e de Jardim de Infância</i>	56
1. Contexto de Creche	58
2. Contexto de Jardim de Infância	65
Considerações Finais	72
Bibliografia	77
Apêndices	81
Apêndice 1: <i>Inquérito por Questionário à Educadora de Creche</i>	82
Apêndice 2: <i>Inquérito por Questionário à Educadora de Jardim de Infância</i>	86
Apêndice 3: <i>Notas de Campo</i>	89

Índice de Figuras

Figura 1: “Roda da Aprendizagem”, Post e Hohmann (2011, p.11).....	9
Figura 2: Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p.366).....	41

Índice de Fotografias

Fotografia 1: Zona de Acolhimento	61
Fotografia 2: Zona de Acolhimento	61
Fotografia 3: Momento de exploração livre.....	62
Fotografia 4: Momento de brincadeira livre	63
Fotografia 5: Momento de exploração livre.....	63
Fotografia 6: Construção com blocos	63
Fotografia 7: Leitura de história.....	68
Fotografia 8: Momento de brincadeira livre	69

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição das Equipas Pedagógicas das Salas	42
Tabela 2: Recursos Humanos da Instituição “A”	42
Tabela 3: Rotina da Sala de Creche.....	46
Tabela 4: Equipa Educativa do Jardim de Infância	48

Índice de Siglas

Ed. Cr. – Educadora de Creche

Ed. JI. – Educadora de Jardim de Infância

ELI – Equipa Local de Intervenção

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

Âmbito e Finalidades do Relatório

O presente relatório foi realizado no âmbito do projeto de investigação e resulta das minhas observações, interações com crianças e respetivas equipas pedagógicas, e das intervenções nos contextos de estágio, em Creche e em Jardim de Infância.

A escolha da temática para este relatório, intitulado *“Os Momentos de Transição nas Rotinas de Creche e de Jardim de Infância”*, surgiu do meu interesse pelas rotinas diárias, em particular, pela gestão dos momentos de transição, que decorreram durante as vivências nos diversos contextos de estágio.

O interesse pelos momentos de transição tornou-se mais forte aquando as observações sobre a gestão e organização das rotinas diárias, se tornaram mais atentas e pormenorizadas. Estas observações permitiram-me tomar perceção do quão importante é, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que as transições sejam bem geridas. Assim, ao longo do estágio em Creche e em Jardim de Infância, orientei as minhas observações para esta temática. Neste sentido, os aspetos semelhantes e díspares, relativamente aos momentos de transição, com que me deparei em ambos os contextos de estágio, conduziram a uma motivação cada vez mais acentuada no sentido de investigar e explorar os momentos de transição, com o intuito de desenvolver conhecimentos neste âmbito.

Devo mencionar que ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar, a temática das rotinas diárias sempre foi verdadeiramente abordada, dado a enorme relevância que tem para a educação de infância. A importância atribuída a esta temática, contribuiu para que a minha investigação enveredasse nesse âmbito. Para além das motivações já mencionadas, devo salientar o facto de, por vezes, não se dar o devido valor aos momentos de transição, tornando-se momentos um pouco menosprezados. Como tal, e dado a sua importância para que o quotidiano das crianças, em contexto de educação de infância, se desenvolva de forma calma e tranquila, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos neste sentido para que, enquanto futura Educadora de Infância, consiga geri-los de forma a não prejudicar o bem-estar das crianças.

Em contextos de educação de infância, as crianças passam, diariamente, por inúmeros momentos e/ou atividades, e consequentemente, atravessam variadas transições. É neste sentido que considero relevante a tomada de consciência de que não só as atividades requerem planificação, também as transições devem ser planificadas, pois uma má gestão destes momentos pode gerar perturbações no grupo de crianças. Os autores Hohmann e Weikart (2011) referem-se igualmente a esta perspetiva, ao afirmarem que o objetivo dos Educadores de Infância “(...) é fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível” (p.232).

Aquando de a escolha do tema para o presente relatório, considerei que a temática dos momentos de transição seria transversal aos dois contextos de estágio – Creche e Jardim de Infância –, pelo que em cada contexto seria possível observar aspetos referentes à temática em questão, passíveis de comparar e de conduzir a uma reflexão.

Importa salientar que este relatório foi conduzido mediante uma abordagem qualitativa, no âmbito da metodologia de investigação-ação, por ser aquela que, frequentemente, é aplicada na área da educação, e que melhor compreende os fenómenos educativos.

Nesta investigação o objetivo de estudo foca-se na relação entre as conceções das Educadora relativamente aos momentos de transição e as suas práticas pedagógicas, nomeadamente, como gerem esses momentos junto das crianças. Na definição da problemática do estudo, as observações realizadas em ambos os contextos de estágio, tiveram como papel fulcral, salientando-se o contexto de Creche onde verifiquei que existiam situações passíveis de melhorar, nomeadamente no que diz respeito à otimização da gestão, em particular, de um dos momentos de transição, nomeadamente, o momento entre a sesta e o momento da refeição – lanche.

Após definir a problemática do estudo, é fundamental construir a questão de investigação-ação que se afigura como linha condutora de todo o processo. Como tal, a questão de investigação que se pretende compreender é: ***“Como otimizar os momentos de transição nas rotinas de Creche e de Jardim de Infância?”***.

Irei também proceder, a uma reflexão a partir do cruzamento das conceções das duas Educadoras participantes neste estudo, com quem desenvolvi os estágios, referentes

à temática abordada, mediante a informação recolhida através das observações que realizei e das respetivas intervenções que realizei junto das crianças. Devo mencionar que tive acesso às conceções das Educadoras tanto em conversas informais ao longo do estágio, como através dos procedimentos de recolha de informação escolhidos para a realização deste trabalho, a saber, a observação participante, as notas de campo, e o inquérito por questionário.

Importa salientar que as minhas conceções educativas, expressas no presente relatório, acerca dos momentos de transição têm sido construídas ao longo de todo o meu percurso formativo numa relação indivisível entre a teoria-prática-teoria. Ainda no âmbito das minhas conceções, devo referir que, no decorrer da escrita, mobilizei, em algumas situações, excertos das notas de campo recolhidas nos diferentes períodos de estágio.

Para além deste cruzamento entre teoria e prática e da posterior interpretação da importância que os momentos de transição assumem para uma boa gestão das rotinas diárias na Educação de Infância, este projeto de investigação-ação pretende, ainda, dar viabilidade às estratégias implementadas, através da minha intervenção, que visaram a otimização dos momentos de transição em ambos os contextos de estágio.

Mais do que uma produção académica, este relatório pretende ser um espaço de análise e de reflexão acerca das práticas das Educadoras Cooperantes, com especial enfoque na gestão dos momentos de transição, do meu posicionamento relativamente a essas práticas, bem como, de apresentação, de reflexão, e de avaliação acerca das minhas intervenções pedagógicas.

Estrutura do Relatório de Investigação

O presente relatório está organizado a partir da introdução e de cinco capítulos que, apesar de distintos, se articulam entre si, apresentando a seguinte estrutura:

Na **Introdução**, apresento o âmbito e as finalidades do relatório, salientando as motivações que conduziram à escolha da temática, bem como ao objetivo e à problemática do estudo. Justifico a importância da temática escolhida e apresento a minha conceção acerca da importância dos momentos de transição nas rotinas diárias para a

Educação de Infância. Menciono, ainda, a questão de investigação-ação que se afigura no culminar do processo reflexivo que deu início à minha investigação e intervenção.

No primeiro capítulo, denominado *Quadro Teórico de Referência*, integro algumas considerações teóricas acerca dos modelos curriculares para a Educação de Infância, particularmente, a Abordagem High Scope e o Movimento da Escola Moderna. Defino rotina diária, num primeiro momento de um modo geral, e posteriormente opto por apresentar o conceito mediante as concepções defendidas pelos modelos curriculares referidos anteriormente. Por fim, surgem os argumentos relativos ao papel do Educador de Infância no que diz respeito à gestão das rotinas e dos momentos de transição, realizando uma reflexão sobre a sua importância. Neste quadro teórico, atribuo especial ênfase a alguns autores de referência no âmbito da temática, como Post e Hohman, Zabalza e Niza, pelo importante contributo dado ao estudo das rotinas diárias para a Educação de Infância.

No segundo capítulo, intitulado *Metodologia do Estudo Empírico*, elaboro um breve enquadramento teórico relativamente à investigação qualitativa e, mais especificamente, sobre a modalidade da investigação ação. Neste capítulo são também descritos os dois contextos de estágio, bem como a descrição dos participantes no estudo. Para finalizar, é feita uma descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação.

O terceiro capítulo, *Apresentação e Interpretação da Intervenção: Otimizando os Momentos de Transição nas Rotinas de Creche e de Jardim de Infância*, diz respeito à intervenção que desenvolvi nos dois contextos de estágio com o intuito de otimizar determinados momentos de transição. Ao longo do capítulo é feito ainda um cruzamento entre a informação recolhida a partir das minhas observações, em momento de estágio, e as informações recolhidas em situação de inquérito por questionário feito às Educadoras Cooperantes.

Por fim, nas *Considerações Finais* elaboro uma reflexão geral acerca do percurso desenvolvido no decorrer dos estágios, dando especial ênfase às dificuldades encontradas e ao modo como as tentei superar.

Capítulo I – Quadro Teórico de
Referência: *Os Modelos*
Curriculares e a Rotina diária

“A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo”
(Zabalza, 1992, p.169)

O presente capítulo integra um quadro teórico, no qual saliento as perspetivas de diversos autores, relativamente a assuntos no âmbito da temática abordada neste relatório. Inicialmente, apresento uma contextualização teórica sobre os modelos curriculares para a Educação de Infância, nomeadamente, a Abordagem High Scope e o Movimento da Escola Moderna. Posteriormente, apresento algumas definições de rotina diária, não só de um modo geral, mas também tendo em conta os modelos curriculares, enunciados anteriormente, com o intuito de elucidar acerca dos conceitos primordiais da temática em estudo. Para finalizar, faço uma abordagem relativamente ao papel do Educador de Infância nas rotinas diárias.

1. Modelos Curriculares para a Educação de Infância

De acordo com Oliveira-Formosinho, Lino e Niza “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.34). Para o educador “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, (...), um importante factor de qualidade” (*idem*, p.9), que auxilia na compreensão do desenvolvimento das crianças e nos seus processos de aprendizagem.

Embora coexistam vários modelos curriculares na educação de infância, centrados em diferentes teorias e em aspetos cruciais para o desenvolvimento integral das crianças, existem aspetos comuns à maioria dos mesmos.

Ao optar por um dos modelos curriculares, o educador deve refletir e a sua decisão deverá ser partilhada com os seus pares, ajustada ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com o qual trabalha. No entanto existem educadores onde, nas suas intervenções pedagógicas, não é notório nenhum dos modelos, sendo que as suas práticas se definem como ecléticas.

Ainda que a utilização de um modelo curricular tenha elevada importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, considera-se que não seja obrigatório que os educadores decidam guiar-se por um deles. A não adoção do mesmo não significa que o educador seja mais ou menos eficiente do que outro, ou que os processos de aprendizagens das crianças fiquem prejudicados.

Por vezes os educadores dizem guiar-se por determinado modelo, mas acabam por não retirar total partido das capacidades do mesmo. Assim sendo, é possível que cada educador retire de entre os vários modelos, características que considere mais relevantes e adequadas quer ao grupo de crianças com quem trabalha, quer à sua prática pedagógica.

Neste capítulo não será feita referência a todos os modelos curriculares, uma vez que, durante a minha investigação apenas tive contacto com dois deles, nomeadamente, a abordagem High Scope, e o modelo curricular Movimento da Escola Moderna. Assim, em seguida, será elaborada uma breve contextualização de cada um.

1.1. A Abordagem High Scope

Durante muito tempo, existia uma enorme tendência para encarar a Creche como um local predominantemente de guarda, destinado a crianças até aos três anos de idade, e no qual se tinha uma ligeira preocupação com o seu desenvolvimento, partindo da premissa de que nessas idades pouco era o que poderia ser feito (Vasconcellos; *in* Zabalza, 1998).

De forma a consciencializar os educadores de infância, da necessidade de alterar estes ideais, e criar a possibilidade de existir uma prática dirigida para o desenvolvimento integral da criança, visto que, de acordo com Vasconcellos (1998), “(...) é antes dos três anos que a criança começa a interagir com o mundo que a cerca e a construir tipos de conhecimento, a assegurar a sua autonomia e auto-estima e a desenvolver a sua curiosidade e o seu interesse pelas aprendizagens” (*in* Zabalza, 1998, p.171), emerge a necessidade de adaptar o modelo curricular High Scope, para a educação pré-escolar, a bebés e crianças mais pequenas (crianças até mais ou menos aos três anos de idade).

Antes de mais, considero pertinente, para melhor compreender em que consiste a Abordagem High Scope, fazer uma breve contextualização do modelo, quando este ainda não se encontrava adaptado a bebés e crianças pequenas. Neste sentido, o High Scope surge em 1960, nos Estados Unidos da América, pelas mãos de David Weikart, através

do projeto “Ypsilanti Perry Preschool”. Inicialmente destinava-se a crianças desfavorecidas de Ypsilanti, com o intuito de diminuir o insucesso escolar. Posteriormente, o seu objetivo prendeu-se na ideia de “(...) preparar as crianças de idade pré-escolar (...) para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.2), quer isto dizer que o objetivo se traduzia na preparação das crianças em idade pré-escolar para a sua entrada no ensino básico.

Tendo em conta o âmbito da minha investigação, o meu foco centra-se na Abordagem High Scope que salienta “(...) uma longa história no desenvolvimento curricular, treino e investigação na área do desenvolvimento de bebés e crianças de tenra idade (...)” (Post & Hohmann, 2011, p.2).

Seguindo a linha de pensamento das autoras supracitadas “na Abordagem High Scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias” e, “adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta (...)” (2011, p.1).

É uma abordagem baseada nas teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento. De acordo com Piaget, do ponto de vista cognitivo, as crianças mais jovens “(...) já começam a realizar a função simbólica, o que, entre outras coisas, permite-lhes desenvolver a linguagem e a representação” (Zabalza, 1998, p.172).

Esta abordagem tem por base a “Roda da Aprendizagem” High Scope de bebés e crianças, que representa os cinco princípios orientadores (a aprendizagem ativa; as interações adulto-criança; o ambiente físico; os horários e rotinas; e a observação da criança) que conduzem o trabalho de equipa dos educadores, a relação educador/família e a planificação do programa.

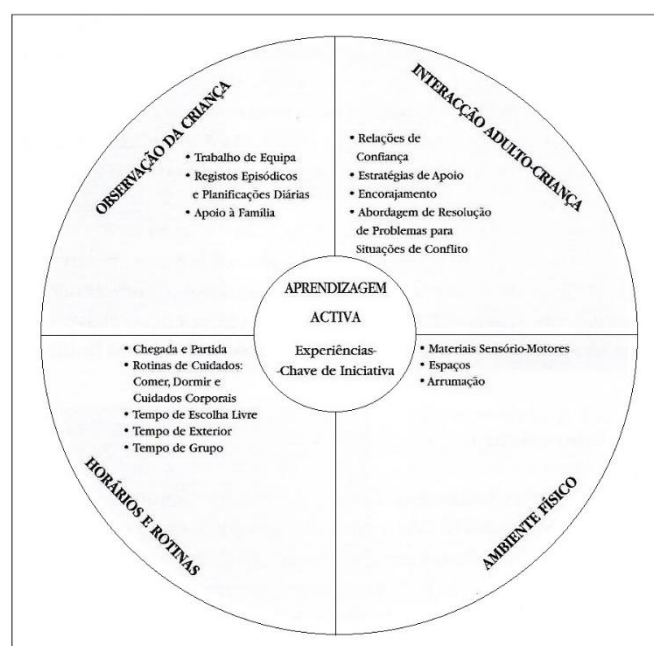


Figura 1: “Roda da Aprendizagem”, Post e Hohmann (2011, p.11)

No centro da roda encontra-se a **aprendizagem activa**, afigurando-se como o principal princípio da Abordagem High Scope. Este princípio defende que, desde o nascimento, os bebés aprendem ativamente “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato (...)” (Post & Hohmann, 2011, p.12). Brickman e Taylor (1996) referem-se, igualmente, a este princípio ao afirmar que “(...) as experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (p.4).

Ao estarem rodeados por adultos que ofereçam a possibilidade de explorar “(...) os bebés e as crianças de tenra idade desenvolvem um sentimento de confiança em si próprios e nos outros que lhes permite tornarem-se curiosos e autónomos na sua aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p.12). Brickman e Taylor (1996) reforçam esta conceção ao referir que, “(...) as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorar, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (p.6).

Do ato exploratório, surgem as experiências-chave que Post e Hohmann (2011) definem como “(...) aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (p.12), e consideram essas descobertas aprendizagens fundamentais para um crescimento e desenvolvimento saudável.

As experiências-chave encontram-se organizadas em nove domínios da aprendizagem de bebés e crianças pequenas, que compõem uma estrutura de apoio ao seu desenvolvimento. Ainda que relacionadas entre si, a Abordagem High Scope propõe estratégias de sustentação para cada uma delas:

- Sentido de si próprio – bebés e crianças desenvolvem a consciência de que são seres únicos. A partir dessa tomada de consciência, emerge o sentido do *self* – bebés e crianças começam a perceber que são capazes de fazer coisas por si próprios. O sentido do *self* desenvolve-se a partir do envolvimento em quatro experiências-chave: *Expressar iniciativa. Distinguir “eu” dos outros. Resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar. Fazendo coisas para si próprio.*

- Relações sociais – através das relações sociais “(...) bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2011, p.40). Estas interações sociais revelam grande importância na medida em que as crianças adquirem o sentido de confiança em si próprias e nos outros, e desperta o sentimento de curiosidade e de exploração de novas experiências de aprendizagem. Post e Hohmann (2011), salientam que “estas relações sociais precoces, influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (p.40). Bebés e crianças pequenas, aprendem a envolverem-se em relações sociais através das seguintes experiências-chave: *Estabelecer vinculação com a educadora responsável. Estabelecer relações com outros adultos. Criar relações com os pares. Expressar emoções. Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros. Desenvolver jogo social.*

- Representação Criativa – é a partir das experiências sensoriomotoras, que bebés e crianças começam a compreender, por exemplo, as funcionalidades de determinados objetos e a perceber que eles não deixam de existir só porque não os estão a ver. Ao interagirem diversas vezes com o mesmo objeto, começam a formar uma imagem mental do mesmo, isto é, veem mentalmente o objeto mesmo quando este está fora do seu campo de visão. As autoras Post e Hohmann (2011) defendem que “este processo de início da internalização, ou visualização mental, de qualquer coisa constitui a primeira experiência da criança com aquilo que se chama representação” (p.42). Através do processo de representação criativa, bebés e crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave, tais como: *Imitar e brincar ao “faz de conta”. Explorar materiais de construção e de expressão artística. Responder e identificar figuras e fotografias.*

- Movimento e Música – no que diz respeito ao movimento, de acordo com Post e Hohmann (2011) “(...) na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (p.43). Ao emergir o sentido de si próprio, bebês e crianças pequenas começam a desenvolver a capacidade de controlar os seus movimentos. Relativamente à música, a criança começa a explorar a música com o seu corpo e sua voz: movimentando o corpo ao som da música, ou cantando canções simples. As experiências-chave do movimento e da música oferecem, a bebês e crianças, o domínio sobre: *Movimentar partes do corpo. Movimentar o corpo todo. Movimentar objetos. Movimentar-se, escutar e responder à música; experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar.*

- Comunicação e Linguagem – a comunicação e linguagem de bebês e crianças pequenas, inicia-se muito antes de saberem falar, pois “comunicam os seus sentimentos e desejos através (...) de choro, movimentos, gestos e sons (...)” (*idem*, p.45). Quando o adulto reage corretamente aos sinais ou gestos da criança, promove a sua confiança, encorajando-a a comunicar. De acordo com Post e Hohmann (2011), “(...) não são precisas palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito (...)” (p.45). Bebês e crianças pequenas aprendem a comunicar através do envolvimento nas seguintes experiências-chave: *Ouvir e responder. Comunicar não verbalmente. Participar na comunicação dar-e-receber. Comunicar verbalmente. Explorar livros de imagens. Apreciar histórias, lengalengas e canções.*

- Exploração de objetos – Para bebês e crianças, a exploração de objetos reside na descoberta do seu conceito e da sua funcionalidade. Começam por explorar os objetos por acaso, até começarem a fazê-lo de forma intencional, organizando “(...) as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento: *Aquilo sabe bem. Isto está demasiado frio. (...)*” (*idem*, p.47). Nas ações exploratórias, bebê e crianças envolvem-se nas seguintes experiências-chave: *Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz. Descobrir a permanência do objeto. Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes.*

- Noção precoce da quantidade e do número – É a partir da exploração de objetos e do brincar, que começam a surgir as primeiras noções de quantidade e de número. Ao explorar e brincar, bebês e crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave de

quantidade e de número, tais como: *Experimentar “mais”. Experimentar a correspondência de “um para um”. Explorar o número de coisas.*

- Compreensão de espaço – durante as atividades de aprendizagem ativa, bebês e crianças “(...) ganham consciência directa do espaço” (Post & Hohmann, 2011, p.49). Os bebês apropriam-se do espaço à sua volta, enquanto que as crianças, devido à maior capacidade de mobilidade, começam a expandir a sua compreensão de espaço. Para promover o desenvolvimento da compreensão de espaço, bebês e crianças pequenas envolvem-se nas seguintes experiências-chave: *Explorar e reparar na localização dos objetos. Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas. Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora. Desmontar coisas e juntá-las de novo.*

- Compreensão de tempo – a compreensão de tempo para bebês e crianças, restringe-se ao presente. De acordo com John Philips (1969, p20), citado por Post e Hohmann (2011), “o tempo é limitado ao que abrange um único momento (...)” (p.51). Ao longo do tempo, as crianças começam a prever acontecimentos imediatos a partir de indiciações externas. Com o intuito de permitir que bebês e crianças pequenas construam um sentido temporal dos acontecimentos, estes envolvem-se nas seguintes experiências-chave: *Antecipar acontecimentos familiares. Reparar no início e final de um intervalo de tempo. Experimentar “depressa” e “devagar”. Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentado a sua causa e efeito.*

Em jeito de conclusão, considero pertinente referir que “(...) a aprendizagem activa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar (Brickman & Taylor, 1996, p.12). Post e Hohmann (2011) acrescentam que os bebês e as crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem, e aprendem num contexto de relações de confiança.

Passando para outro dos princípios da Abordagem High Scope, a **interação adulto-criança** é defendida por Araújo (2013) como “(...) a dimensão pedagógica nuclear neste contexto” (in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.44). De acordo com as mesmas autoras, “(...) as interações com adultos de confiança proporcionam o combustível emocional que os bebês e as crianças mais pequenas necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social” (p.46).

As autoras Post e Hohmann (2011) referem-se igualmente a esta temática, ao afirmar que os bebés e crianças pequenas tem de ser tratados com muito cuidado, e com o devido respeito, uma vez que, “só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (p.61).

Desde o nascimento até aos três anos de idade, o papel do educador é fulcral no que toca à promoção de relações entre pares. Partem do princípio de que “(...) as crianças destas idades são possuidoras de um grande potencial para se envolverem em relações, visível nos seus gestos, olhar ou na solidariedade e colaboração que evidenciam desde cedo face aos seus pares” (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.46).

No âmbito da Abordagem High Scope, “(...) as pessoas que prestam cuidados a crianças utilizam quatro grandes estratégias para manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com os bebés e crianças em constante mudança” (Post & Hohmann, 2011, p.61):

- Estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados.
- Criar um clima de confiança com as outras crianças.
- Estabelecer uma relação cooperante com as crianças.
- Apoiar as intenções das crianças.

Em contexto de creche, o **ambiente físico** afigura-se outro dos princípios da Abordagem High Scope, revelando-se seguro e flexível, favorecendo “(...) a segurança física e psicológica da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para a aprendizagem ativa” (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.31).

É organizado de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses de bebés e crianças mais jovens, que nesta fase se encontra em constante mudança. Esta perspetiva é partilhada por Post e Hohmann (2011) ao afirmarem que o ambiente físico “(...) permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas” (p.101).

Para a conceção da organização do ambiente físico, Post e Hohmann (2011) consideram três linhas orientadoras fundamentais:

- Criar ordem e flexibilidade no ambiente físico.

- Proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos.
- Apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem.

A existência de ordem e flexibilidade no ambiente físico “(...) são consideradas condições relevantes para responder de forma adequada aos interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.32).

Para que o ambiente físico se torne organizado e flexível, este deve ser constituído por áreas distintas de cuidados e jogo, não deve existir qualquer obstáculo ao nível do piso, o mobiliário e equipamentos deve ser deslocável e, por fim, deve existir fácil acesso ao exterior,

No que, especificamente, concerne às áreas de cuidados e jogo, a Abordagem High Scope define-as como *áreas de interesse*, abrangendo as seguintes: área de movimento, área de areia e água, área dos livros, área das artes, áreas dos blocos, área da casinha das bonecas e área dos jogos. A autora Araújo (2013) refere que “(...) a organização segundo áreas de interesse poderá ser adotada a partir do momento em que as crianças se deslocam com maior facilidade” (*in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.34).

Para além destas propostas de organização do ambiente físico, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que “(...) a High Scope Educational (1999) Foundation tece algumas considerações mais específicas, tendo em conta a idade das crianças. Assim, seguindo esta linha de pensamento, encontramos a fase do *segurar a cabeça e do observar* – dos 3 aos 8 meses – devido às suas limitações em termos de mobilidade, o ambiente ao nível do solo deve estar livre de obstáculos e “(...) permitir ao bebé explorar diferentes texturas e sensações de modo seguro” (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.35). Para a promoção do sentimento de segurança, considera-se também relevante que se possibilite a interação dos bebés com objetos trazidos de casa.

Posteriormente, deparamo-nos com a fase do *rastejar e gatinhar, o viajar e do andar* – dos 8 aos 18 meses – devido ao desenvolvimento da mobilidade e independência das crianças, o espaço deverá ser mais amplo e criar oportunidades de exploração autónoma. O mobiliário deverá ser fixo, permitindo que as crianças se agarrem para se

colocarem em pé. Nesta fase, considera-se a criação de uma área onde as crianças possam partilhar com os seus pares, os trabalhos que realizaram.

Para finalizar, a fase do *fazer e do testar* – dos 18 meses aos três anos – as crianças necessitam de oportunidades para exercitar o seu corpo. Neste sentido, deverá proporcionar-se materiais flexíveis, isto é, que possibilite uma imensa variedade de utilizações, “(...) estimulando a imaginação e o jogo simbólico” (*idem*, p.36). Nesta fase, a arrumação dos materiais é definida como um importante momento de aprendizagem, sendo que, “(...) a criança se tornará familiarizada com os locais onde estes são arrumados e onde podem ser encontrados no futuro” (*idem*).

A Abordagem High Scope dá primazia à segurança e ao conforto físico e psicológico como princípio gerador da organização do ambiente físico. Assim, para conceber um ambiente que promova segurança e conforto, Post e Hohmann (2011) consideram fulcral ter em conta alguns elementos como: chão, paredes e tetos limpos e acolhedores; locais acolhedores; luz natural suave; mobiliário e equipamento à medida dos bebés, das crianças e dos adultos; arrumação para os objetos dos educadores, das crianças e dos brinquedos; acesso seguro e conveniente dos adultos a instrumentos de todos os dias; uma zona de entrada acolhedora; coisas agradáveis que lembram a casa (objetos de conforto das crianças ou fotografias da família).

Ainda no que se refere a um ambiente seguro e confortável, as autoras Post e Hohmann (2011) referem que “quando o ambiente proporciona uma panóplia de cenário, texturas, sons, cheiros, e sabores interessantes e é, simultaneamente, convidativo e apoia com segurança a exploração activa destas coisas por parte das crianças, estas são capazes de sentir conforto psicológico” (p.107).

No que diz respeito ao apoio à abordagem sensoriomotora das crianças no que toca à aprendizagem, Kruse (2005) citado por Araújo (2013), em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) defende que “(...) nos primeiros três anos de vida, os *aprendizes sensoriomotores* aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (p.38).

De forma similar, também na perspetiva de Post e Hohmann (2011) “(...) os bebés e crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os cinco sentidos” (p.114). Assim, visto que, bebés e crianças estão em crescimento e em constante desenvolvimento, o ambiente físico deve ser dinâmico – promovendo

experiências que apelem aos sentidos das crianças, proporcionando espaço e materiais que favoreçam os seus movimentos, e criando diferentes áreas para albergar atividades distintas (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Referindo-me agora aos **horários e rotinas**, num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças, a organização temporal está centrada na criança e ancorada na principal figura que lhe lhes presta cuidados.

Os horários e as rotinas são estabelecidos de forma “(...) consistente em termos de organização e estilo de interacção, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

As autoras Post e Hohmann (2003), citado por Kruse (2005), citado por Araújo (2013), referido em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem-se igualmente à gestão de horários e rotinas, sendo que esta deve “(...) ser congruente com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa” (p.42).

O primeiro princípio prende-se com a organização do dia à volta de “(...) acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados; com a adesão de um horário diário de forma consistente; com a acomodação dos ritmos e temperamentos naturais e singulares das crianças; e com o proporcionar de transições suaves entre experiências em que a criança se envolve (Post & Hohmann, 2003; *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.42). Enquanto que o segundo princípio se foca na “(...) valorização da necessidade das crianças de exploração sensoriomotora” (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.43).

A descrição aqui feita trata-se de uma pequena introdução ao tema horários e rotinas na Abordagem High Scope, sendo que, mais à frente esta temática será desenvolvida de forma detalhada e pormenorizada.

Por fim, o último princípio da Abordagem High Scope, a **observação da criança**. De acordo com Post e Hohmann (2011) “a observação da criança é uma componente fundamental da abordagem High Scope para bebés e crianças pequenas, uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os

educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (p.15).

Para uma boa observação da criança, pais e educadores trabalham em equipa promovendo a continuidade da relação de cuidados entre o contexto familiar e o contexto educativo, e com o intuito de aprender o máximo possível sobre as crianças.

As observações de crianças, registadas pelos educadores são partilhadas com os pais “(...) quer para festejar as suas acções e progressos, quer para alimentar a relação com as famílias, de molde a que as crianças sejam apoiadas de forma consistente em casa e no centro infantil” (*idem*, p.16).

1.2. O Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM), refere-se a “(...) uma associação profissional que se assume como movimento de cidadania democrática de professores, que decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa nas escolas, como dimensão política das suas vidas” (Niza, 2016, p.11). Estes profissionais de educação, “(...) põem em prática metodologias activas e diferenciadas de trabalho pedagógico, que fomentam a participação democrática dos educandos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.35).

Este modelo curricular surgiu no início da década de 1960, “(...) sob um regime político que não permitia a liberdade de associação ou de organização” (Folque, 2014, p.51). A mesma autora (2014) refere que alguns dos professores que estavam impedidos de lecionar no sector público, começaram a desenvolver, em escolas particulares, práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet. Só após o 25 de Abril (1974) é que o MEM conseguiu a sua institucionalização legal e a implementação no ensino oficial, tendo sido realizados estágios para profissionais de educação por todo o país (Serralha, 2009).

O MEM alicerça-se três grandes finalidades formativas que se centram “(...) no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2014, p.51), nomeadamente:

- A iniciação a práticas democráticas;

- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992; *in* Folque, 2014, p.51).

Dentro do movimento, a aprendizagem é considerada como “(...) um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autônomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (idem, 2014, p.52). Neste sentido, a escola é encarada “(...) como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real (...)” (Niza 2007, *in* Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.127).

Para os profissionais de educação, é nas salas que se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. De acordo com Niza (2007) “(...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se de conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (*in* Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Na educação de infância, o Movimento da Escola Moderna considera três condições fundamentais (Folque, 2014):

1- A constituição dos grupos por crianças de diferentes idades e capacidades – esta condição tem como objetivo o enriquecimento da aprendizagem social e cognitiva das crianças, e tenta garantir “(...) o respeito pelas diferenças individuais no exercício de interajuda (...)” (Niza 2007; *in* Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.131);

2- A criação de um clima de expressão livre – apoiado nas experiências de vida e ideias das crianças, visando o alargamento das suas competências de comunicação e de aprendizagem;

3- A vivência de um tempo lúdico – momento em que as crianças exploram ideias e materiais, para que surjam interrogações que deem origem à elaboração de projetos de pesquisa. Sérgio Niza (1996), citado por Folque (2014), afirma que “(...) só se as crianças tiverem estas oportunidades, serão capazes de se envolver activamente em procurar compreender o mundo à sua volta” (p.53).

No MEM os saberes e as experiências de vida de cada criança, são a base para aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Sérgio Niza (1995a), citado por Folque (2014) “... muitas vezes, o professor esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O professor pressupõe que a criança nada sabe ... É isto que queremos evitar ... O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida rela fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (p.54).

Com o objetivo de apoiar “(...) a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças (...)” (*idem*, p.55) o MEM sugere alguns “instrumentos de pilotagem” – instrumentos que visam ajudar crianças e educadores a planear e avaliar tudo aquilo que acontece na sala, nomeadamente:

Mapa de Presenças – quadro mensal, onde todas as manhãs as crianças registam a sua presença.

Mapa de Atividades – quadro onde as crianças, antes de começarem a trabalhar, planeiam e registam as suas escolhas. Através dele podem verificar se terminaram ou não as suas atividades, proporcionando “(...) um processo de auto-reflexão sobre a acção” (Folque, 2014, p.55). Este mapa é ainda utilizado como ferramenta de avaliação do grupo.

Inventários – listas de materiais e atividades, contruídas quer pelo educador, quer pelas crianças. Estas estão localizadas nas diferentes áreas de atividades com o intuito de relembrar ou dar a conhecer, às crianças, os materiais disponíveis e as atividades possíveis em cada área. De referir que “nenhum destes inventários está fechado, podendo ser acrescentado em qualquer altura do ano, com materiais ou actividades propostas pelas crianças ou pelo educador, desde que sejam considerados importantes pelo grupo (...)” (Vala, 2012, p.9).

Diário de grupo – “(...) registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos (...)” (Folque, 2014, p.56). É dividido em quatro colunas: “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos”, “Queremos”, onde, a qualquer momento da semana, crianças e adultos podem escrever. Os conteúdos do diário são analisados e discutidos, sexta-feira, em Reunião de Conselho.

Mapa das regras de vida – exposição de regras de organização do grupo, construídas, em conjunto, a partir de um problema real que procura uma solução.

Quadro de distribuição de tarefas – registo da distribuição de tarefas às crianças, como cuidar dos materiais ou limpar as mesas de trabalho.

Porque “todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (*ibidem*). Assim, “(...) os instrumentos de pilotagem devem estar, sempre que possível, ao alcance das crianças” (Vala, 2012, p.9).

A implementação e utilização destes instrumentos em crianças a partir dos três anos de idade, é facilitada pelas dinâmicas gerados pelos os grupos que, como referido anteriormente, são heterogéneos relativamente à idade, deste modo, “os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos” (Folque, 2014, p.56).

Vala (2012) revela a importância do contexto pré-escolar afirmando que se trata de “(...) um ambiente preponderante no desenvolvimento da criança, em que o papel e a função que cada um dos participantes desempenha e as relações sociais (...) [conduzem] a aprendizagens significativas” (p.5). Os ambientes devem proporcionar às crianças “(...) situações motivadoras e desafiantes, que conduzam (...) à construção de conhecimentos, pois é desta construção que depende todo o processo de desenvolvimento” (*ibidem*).

A organização do espaço educativo

No início de cada ano letivo, o educador em conjunto com o grupo de crianças deve organizar “(...) um espaço educativo funcional, acolhedor e envolvente, que promova situações desafiantes e motivadoras para as crianças” (*idem*, p.6). Estas práticas permitem que as crianças tenham o conhecimento daquilo que poderão fazer em cada área de atividades, e que materiais estão disponíveis em cada uma delas.

Considera-se relevante “(...) que o espaço educativo seja flexível e que possa ser modificado de acordo com os interesses, propostas e necessidades que as crianças vão sentindo e experimentando entre si” (*ibidem*).

De acordo com Folque (2014), numa sala de Jardim de Infância podemos encontrar as seguintes áreas de atividades, distribuídas em torno da sala:

- Laboratório de Ciências e Matemática;
- Atelier de Artes Plásticas;
- Oficina de Escrita e Reprodução;
- Área da Biblioteca e da Documentação;
- Área da Dramatização e do Faz de conta;
- Área das Construções e da Carpintaria;
- Área da Cultura Alimentar.

Para além das sete áreas referidas, Vala (2012) acrescenta ainda ao espaço educativo, a área polivalente – situada ao centro da sala, tendo como finalidade acolher os momentos em grande grupo e servir de apoio às restantes áreas. É nesta área que “(...) o grupo se reúne [diariamente] em conselho para conversar, partilhar, negociar e propor as diversas actividades e projectos que irão desenvolver-se ao longo da semana, e ao longo daquele dia” (p.7). É neste espaço que se encontram os instrumentos de pilotagem que servem como reguladores da vida do grupo.

Relativamente aos materiais existentes nas diversas áreas, dá-se primazia a materiais reais em detrimento de “brinquedos” “(...) que, por vezes, infantilizam a criança” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22). Ao longo do ano, as crianças vão enriquecendo as áreas com materiais que vão construindo. Os mesmos “(...) são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2014, p.57).

As produções desenvolvidas pelas crianças, são expostas nas paredes da sala de forma a valorizar as suas experiências de vida, as suas ideias e as suas opiniões. Estas produções “(...) dão sentido à vida do grupo, apoiando as aprendizagens e provocando novos projectos” (Vala, 2012, p.9).

A organização do tempo

A organização temporal do MEM será aqui descrita de forma sucinta, uma vez que adiante, num outro tópico, irei fazer uma descrição mais pormenorizada.

Para o MEM, a rotina diária é constituída por duas unidades de tempo – o dia e a semana. Abrangendo um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana, gerando assim uma rotina diária, e uma rotina semanal.

A rotina tem elevada importância para a criança, uma vez que nela ocorrem “(...) situações estruturadas, mas flexíveis, que permitem à criança antecipar situações e acontecimentos, ou seja, permite que ela saiba o que vai fazer, quando vai fazer, transmitindo-lhe uma maior segurança” (Vala, 2012, p.10).

Formosinho (1996) afirma que ao longo do dia, ocorrem na rotina “(...) momentos distintos, o que conduz a diferentes possibilidades educacionais que, juntamente com a segurança e com a autonomia que a criança sente, permite que esta faça escolhas, tome decisões e realize acções que a levam a novas experiências e aprendizagens” (in Vala, 2012, p.10).

Atividades e Projetos

Os projetos caracterizam-se por um conjunto de atividades que as crianças planeiam mentalmente, de forma a dar resposta a determinada questão/problema. A maioria dos projetos, surgem “(...) a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo (...)”, ou até em “(...) formas de intervenção na vida da comunidade para a transformação de situações que merecem mudança” (Niza, 2015, p.201).

Ao longo de todas as manhãs, as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, realizam as atividades de forma autónoma que proporcionam o aprofundamento dos seus interesses. No entanto, de acordo com Folque (2014) “alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças, não podem ser respondidos através de actividades simples e limitadas. Nestes casos, o educador auxilia as crianças a pôr em prática as ideias que manifestaram e a desenvolver projetos mais estruturados (...)” (pp.59-60).

Conceção do processo de aprendizagem

Perspetiva socio construtivista/sociocultural da aprendizagem

De acordo com Folque (2014), “a concepção de aprendizagem da pedagogia do MEM foi profundamente influenciada pelo trabalho de teóricos socioconstrutivistas, como Vygotsky (1978) e Bruner (1972)” (p.61). A concepção de que é através da participação das crianças em atividades estruturadas que se desenvolve a aprendizagem,

salienta a importância dos espaços e materiais que os contextos educativos proporcionam às crianças.

O papel da comunicação

O ato de comunicar revela-se uma componente fundamental na pedagogia do MEM, “(...) construindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Folque, 2014, p.61)

A comunicação assenta no “(...) percurso feito desde a experiência ou da ação realizada, incluindo a conceção do projeto, a vivência da execução e o balanço regulador, para a sua revelação a um parceiro ou parceiros, (...) ou a um público mais alargado” (Niza, 2015, p.197).

A necessidade dos processos e dos resultados obtidos nos projetos de trabalho serem comunicados “(...) dá sentido social imediato às aprendizagens [das crianças] e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento (...)” (*ibidem*).

Considera-se que a comunicação tem um papel fulcral no processo de aprendizagem das crianças, pois, de acordo com Sérgio Niza (2015), Jerome Bruner afirma que “(...) ensinar é a melhor maneira de aprender” (*ibidem*).

A aprendizagem cooperativa

De acordo com Folque (2014) “a aprendizagem cooperativa implica o envolvimento de um grupo de crianças numa actividade com uma finalidade comum” (p.61). Para o MEM, esta trata-se da estratégia de aprendizagem mais produtiva a nível da aquisição de competências sociais e cognitivas.

Nos Jardins de Infância, a aprendizagem cooperativa é “(...) promovida no *trabalho de projeto*, bem como através da gestão cooperada da vida de grupo” (Folque, p.62). Esta estratégia permite que as crianças comecem a ter em conta diversas opiniões e a aceitar que todos, individualmente, contribuam para o grupo.

O processo de formação contínua dos professores

O MEM pretende “(...) a constituição de uma comunidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores que se formam uns aos outros, organizando-se em estruturas de cooperação” (Niza, 2016, p.12). O processo de formação contínua dos professores engloba várias estruturas formativas, tais como:

Grupos de trabalho cooperativo onde professores de vários núcleos regionais reúnem-se, em pequenos grupos, de acordo com os seus interesses e necessidades específicas, com o intuito de refletir e debater as suas práticas.

Sábados pedagógicos mensais que se destinam a profissionais de educação de todos os níveis de ensino. Ocorrem mensalmente e ocupam toda a tarde de sábado. “Os sábados pedagógicos incluem apresentações de práticas por parte de professores (...) e debates gerais acerca de questões (...)” sobre a avaliação, o currículo, a legislação, etc. (Folque, 2014, p.63).

Cursos de iniciação ao modelo do MEM que têm como finalidade a iniciação de professores à prática do modelo. Os profissionais de educação com mais experiência dão uma formação, que dura cerca de dois anos, aos iniciantes.

Encontros nacionais da especialidade, que permitem “(...) um tempo de discussão e reflexão sobre problemas muito específicos que vão acontecendo nos diferentes graus de ensino” (Serralha, 2009, p.10).

Encontro Nacional da Páscoa, que tem como objetivo “(...) uma reflexão aprofundada da vida do movimento, da pedagogia do MEM, e a discussão de um determinado tema (...)” (Folque, 2014, p.64). De referir, que se destina apenas a sócios do MEM.

Congresso Nacional de Julho que dura cerca de quatro dias, onde “(...) os profissionais do Movimento mostram as suas práticas e a partir delas reflectem com os colegas a melhor maneira de poderem ajudar os alunos, de modo a que estes alcancem o êxito desejado” (Serralha, 2009, p.11). Este congresso está também aberto à participação de profissionais de educação e investigadores que não façam parte do MEM.

Revista “Escola Moderna” que é publicada três vezes por ano, contendo artigos da autoria de professores do MEM. “Inclui entrevistas, relatos de práticas, artigos teóricos e de investigação” (Folque, 2014, p.64).

Em jeito de conclusão, na perspectiva de Niza (1992), citado por Vasconcelos (1997), “(...) o Movimento da Escola Moderna é um espaço de permanente experimentação e de encontros contínuos, onde a formação acontece através da partilha (...)” (p.81).

2. Definições de Rotina Diária

2.1. A Rotina Diária em Contexto de Creche – Abordagem High Scope

Na Abordagem High Scope “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias primas do seu crescimento” (Evans & Ilfield, 1982b; *in* Post & Hohmann, 2011, p.193).

O autor Zabalza (1992) refere-se ao conceito de rotina, tratando-se da “(...) repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.169). Para além desta definição, o mesmo autor acrescenta que “(...) as rotinas são aprendizagens, são algo que as crianças devem aprender” (*idem*, p.172).

Em contexto de creche, “os educadores aprendem e respondem ao horário diário *personalizado* de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Os horários e rotinas diárias devem ser previsíveis e bem estruturados de modo a que, bebés e crianças se sintam seguros, confiantes, e que tenham conhecimento do que irá acontecer no momento seguinte. No entendimento de Post e Hohmann (2011) “quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, mudar a fralda ou ir à casa de banho (...)” (p.195).

Para a organização de rotinas diárias em contexto de creche, Post e Hohmann (2011) consideram duas linhas orientadoras: a criação de um horário diário que seja previsível e flexível, e a organização de um horário e rotinas diárias que incorpore o conceito de aprendizagem ativa.

Relativamente à primeira linha orientadora, considera-se que os horários devem ser previsíveis visto que, como referido anteriormente, um horário bem estruturado transmite às crianças segurança e confiança. Todavia, devem existir flexibilidade de modo a “(...) acomodar as necessidades de cada criança” (*idem*, p.197).

Organizar um horário que seja previsível e ao mesmo tempo flexível pode parecer um pouco contraditório, no entanto, para ir ao encontro das necessidades dos bebés e crianças pequenas, e para que o horário seja centrado nestes, os dois conceitos têm inevitavelmente de estar interligados.

Para as autoras Post e Hohmann (2011), “(...) cada criança tem um horário diário baseado nas suas necessidades particulares” (p.197). O que se encontra em sintonia com a perspetiva de Davidson e Maguin (1983) ao referirem que, “(...) em crianças com o mesmo nível de desenvolvimento global, as necessidades de sono e de apetite são variáveis”, nesse sentido consideram fundamental respeitar “(...) estas diferenças individuais” (p.109).

Seguindo esta linha de pensamento, é imprescindível a ocorrência, em simultâneo, de horários personalizados, todavia “(...) existem elementos comuns aos horários de cada criança, que muitas vezes se sobrepõem” (Post & Hohmann, 2011, p.197). Assim, os educadores devem organizar os vários momentos da rotina diária de modo a que façam sentido quer para a equipa pedagógica quer para o grupo de bebés e crianças pequenas. Neste sentido, “a programação [de um horário diário] geral permite que as crianças possam participar ou abandonar as várias actividades de acordo com as suas necessidades pessoais, e que, ainda possam prever o que vai acontecer a seguir” (*idem*, p.201).

É importante que a rotina diária, seja organizada “em torno de acontecimentos com um potencial para a aprendizagem mais acentuado (...)” (Araújo, 2013, *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.42), integrando diferentes momentos regulares. Davidson e Maguin (1983), reforçam esta perspetiva ao defenderem “(...) a importância e o papel tranquilizador que um ritmo regular tem para a criança [referindo que] é preciso

estabelecer, apesar das variações (...), uma correcta distribuição do tempo para bem da criança” (p.110).

De acordo com a Abordagem High Scope, a distribuição do tempo em contexto de creche integra os seguintes acontecimentos diários:

- Momento de chegada e de partida: momentos que marcam a transição entre o contexto familiar e a creche.
- Tempo de grupo: momento de atividades propostas e planeadas pelo adulto.
- Tempo de escolha livre: momento em que a criança explora o ambiente físico espontaneamente.
- Tempo de exterior: momento de exploração do espaço exterior.
- Rotina de cuidados: integra a hora da refeição, o tempo de cuidados corporais e o tempo de sesta.

Ainda no que se refere aos acontecimentos diários, Araújo (2013), referindo Kruse (2005), citando Post e Hohmann (2003), em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) acrescenta que poderá integrar-se na rotina diária um “(...) momento dedicado à arrumação após o tempo de escolha livre, que envolva ativamente as crianças mais velhas (...)” (p.42), e dar início ao processo planear-fazer-rever, que “(...) constitui um elemento central da Abordagem High Scope, compreendendo (...) o tempo de planeamento, em que as crianças expressam uma intenção pessoal (...); o tempo de trabalho, durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções (...); e o tempo de revisão, em que as crianças refletem (...), e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho” (*ibidem*).

Após organização da rotina diária composta por momentos estruturados e definidos, “(...) os educadores podem abordá-la de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (Post e Hohmann, 2011, p.201).

Em relação à segunda linha orientadora, a organização da rotina diária, tendo presente o conceito de aprendizagem ativa pressupõe que “(...) ao longo do dia, os educadores apoiam e interagem com as crianças à medida que vão trabalhando com diversos materiais, vão fazendo escolhas, ou vão comunicando e conversando, e interpretam e desenvolvem as acções e as comunicações das crianças em termos de experiências-chave” (*idem*, p.204).

Em jeito de conclusão, Zabalza (1992) salienta que “as rotinas são como capítulos, o guião da vida diária de [grupo um grupo de bebés e crianças] que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e pouco a pouco, vão-se assenhorando da sua vida [na creche], vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhes saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas as tarefas” (p.174).

2.2. A Rotina Diária em Contexto de Jardim de Infância – Movimento da Escola Moderna

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva, *et al*, 2016, p.27).

Quando falamos em rotina, Vala (2012) considera pertinente referirmo-nos a um conceito mais abrangente para a rotina do MEM, sendo este, a rotina educativa. Este conceito é constituído pela rotina diária e pela rotina semanal, uma vez que o tempo diário está inscrito no tempo semanal. Para as crianças, a convivência com estas unidades de tempo permite que se vão “(...) progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva *et al*, 2016, p.27).

Relativamente à rotina diária, como já referi anteriormente, os dias das crianças são constituídos por duas unidades de tempo distintas – a manhã, centrada “(...) fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcertadamente pelas áreas de actividades, com o apoio discreto e itinerante do educador”, e a tarde que “(...) reveste a forma de sessões plenárias de informação e de

actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Niza (2007); *in* Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.135).

A organização da rotina educativa deve ser elaborada pelo educador em conjunto com o grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses. É importante que as crianças participem nessa organização no sentido em que “(...) é necessário que as crianças compreendam a gestão do espaço, o que podem fazer e onde, e participem na organização desse espaço, a fim de organizarem o seu tempo em função de tudo o que gostariam de realizar na sala” (Vala, 2012, p.10). Fala-se na gestão dos espaços, na medida em que a organização “(...) do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (Orientações Curriculares, 1997, p.40; *in* Vala, 2012, p.10).

Para o MEM, “a rotina diária contempla tempos diferenciados como tempo para planear, tempo para concretizar, tempo para avaliar e tempo para reformular” (Formosinho, 1996; Niza, 1998, Vasconcelos, 1998; *in* Vala, 2012, pp.10-11). A sua organização está distribuída por nove momentos distintos:

- 1- Acolhimento;
- 2- Planificação em conselho;
- 3- Atividades e projetos;
- 4- Pausa;
- 5- Comunicações;
- 6- Almoço;
- 7- Atividades de recreio;
- 8- Atividade cultural coletiva;
- 9- Balanço em conselho.

O **acolhimento** caracteriza-se por uma conversa entre as crianças e o educador, após o registo de presenças. Nessa conversa as crianças relatam episódios que ouviram ou viveram e o educador faz o registo das mesmas, que um dia mais tarde poderá ser exposto na oficina de escrita.

Partindo das sugestões que foram levantadas no acolhimento, surge a **planificação das atividades e dos projetos**. De seguida, “em pequenos grupos, ou individualmente,

as crianças (...) avançam autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as acções que se propuseram realizar” (Niza (2007), *in* Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.136). As crianças permanecem nas áreas de trabalho e de jogo, cerca de uma hora.

O momento de **pausa** é constituído por uma pequena refeição e pela exploração do espaço exterior.

Seguidamente as crianças arrumam e limpam a sala, regressando à área polivalente, por um curto período de tempo, destinado à **comunicação** das aprendizagens realizadas durante as atividades da manhã. De acordo com os autores supracitados, “é com tal momento de alto significado social e formativo que se encerra o ciclo de atividades e de projectos” (*ibidem*).

O **almoço** é servido com a ajuda das crianças e, “(...) constitui um momento de autocontrolo e de formação social” (*idem*, p.137). Após o almoço as crianças seguem para o **recreio**, com duração de uma hora, alternando com aquelas que ainda necessitam de sesta.

O momento de **atividade cultural coletiva**, apesar de ocorrer diariamente, varia consoante o dia da semana. Para a sua realização, os educadores seguem o seguinte modelo:

- *Segundas-feiras*: o educador lê contos e as crianças dão as suas opiniões;
- *Terças-feiras*: os pais vêm contar experiências das suas vidas, relacionadas com os projetos que estão a ser desenvolvidos;
- *Quartas-feiras*: o grupo de crianças, durante a manhã, vai para o exterior visitar um local de interesse e contactar com a comunidade. Como refere Niza (1996), “os contactos, que são promovidos com pessoas e espaços fora do jardim-de-infância, pretendem alargar as experiências e conhecimentos das crianças e proporcionar ao grupo alimento para desenvolver a aprendizagem” (*in* Folque, 2014, p.59). Durante a tarde é feita uma avaliação da visita realizada;
- *Quintas-feiras*: as crianças decidem o que querem fazer, por exemplo, concluir o jornal ou fazer uma conferência;

- *Sextas-feiras*: crianças e educador reúnem em conselho para discutir e analisar os acontecimentos mais marcantes da semana. Niza (2007) afirma que “o conselho deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado” (*in* Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.138).

Uma rotina diária estável proporciona a segurança indispensável para o desenvolvimento cognitivo das crianças. No entanto, há dias em que determinadas situações são tão significativas para a vida das crianças que, por vezes, dá-se uma quebra no que estava planeado e tira-se partido das situações e oportunidades imprevistas. Folque (2014) reforça esta ideia referindo que “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (p.59).

2.3. Momentos de Transição

Independentemente do modelo curricular utilizado ou do contexto de educação de infância, as crianças passam diariamente por diversos momentos de transição, que ocorrem entre os diferentes momentos da rotina. Estes momentos são frequentemente descurados, porém são momentos de extrema relevância, que carecem de planeamento.

As transições entre os vários momentos da rotina diária, devem realizar-se de forma suave e subtil, de modo a evitar que “(...) as crianças fiquem sem saber o que fazer quando acabam uma atividade e ainda não começou a seguinte” (Zabalza, 1998, p.195).

Para o educador estes momentos podem ser especialmente complicados, por vezes, geram-se períodos de confusão em que, por exemplo, continuam envolvidas nas suas brincadeiras, sendo necessário que o educador as chame à atenção. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos” (p.443).

As autoras Post e Hohmann (2011) referem-se também aos momentos de transição, salientando que devem integrar atividades curtas e previsíveis, planeadas pelo educador ou escolhidas pelas crianças. Estas atividades são planeadas “(...) minuciosamente de forma a evitar perturbar a exploração e a brincadeira escolhida pela

criança e é consistente de dia para dia de modo a que as crianças saibam o que esperar” (Post & Hohmann, 2011, p.202).

Em conclusão, Hohmann e Weikart (2011) consideram que uma rotina diária bem planeada é um aspeto relevante para que as transições ocorram de forma agradável pois as crianças ao estarem familiarizadas com a mesma, conseguem ter a perceção e preparar-se para o que irá acontecer no momento a seguir. Por outro lado, “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e para a independência da criança” (Zabalza, 1998, p. 159).

3. O Papel do Educador de Infância na Rotina Diária

Num contexto de educação pré-escolar, os horários e as rotinas “(...) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p.15). De acordo com estes autores, esta figura transmite às crianças a segurança necessária durante o período que estão fora de casa.

Na abordagem High Scope o educador enquanto organizador e gestor de horários e rotinas, procede a uma organização do tempo de forma flexível e centrada “(...) nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentido de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Trabalham ainda em parceria com os pais de modo a que, quer a hora da partida quer a hora da chegada se tornem em momentos confortáveis.

É essencial que o educador, na organização e gestão temporal, seja capaz de aprender e responder, “(...) ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, [desenvolva] um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo. (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Por vezes, não é dada a merecida atenção às rotinas existentes em contexto familiar. Porém, Post e Hohmann (2011) afirmam que os educadores, “ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, devem em conjunto com os pais, [estabelecer] horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interacção de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (p.15).

No que diz respeito ao decorrer da rotina diária é importante que o educador proporcione uma transição suave entre momentos. “uma das maneiras de o fazer é através de actividades de transição curtas e previsíveis (...) [ou] dar às crianças a oportunidade de fazerem escolhas sobre a actividade seguinte (...)” (*idem*, p.202).

É relevante que o educador reduza o tempo de espera entre as transições, uma vez que “(...) as crianças podem distrair-se se tiverem que esperar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.444). Quando não for possível evitar o tempo de espera, o educador pode planear algumas estratégias que mantenham “as crianças activamente entretidas” (*ibidem*), como jogos, cantar canções, entre outros.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o momento destinado à arrumação é, por vezes, o que gera mais confusão na sala e o que demora mais tempo. No entanto, o educador poderá criar estratégias que visem minimizar este facto, como por exemplo, estarem identificados os locais onde os materiais devem ser arrumados ou estimular as crianças para que arrumem o material após a sua utilização.

De forma a facilitar a adaptação das crianças à rotina diária da sala, é importante que o educador faça, com regularidade, referência aos diferentes momentos e à passagem entre eles. Os adultos devem apoiar e “encorajar as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interacção da rotina” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

Compete ao educador e restante equipa pedagógica a função de avaliar a rotina, pois “só a partir de uma observação atenta do quotidiano da sua sala o educador pode avaliar as suas práticas de trabalho e reflectir sobre as alterações que necessita de realizar, tendo em conta os objetivos do seu projeto de trabalho” (Cardona, 1992, p.13).

Relativamente ao papel do educador dentro do modelo curricular Movimento da Escola Moderna, o seu conceito difere um pouco do que é dado pela abordagem High Scope, uma vez os educadores “se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2007, *in* Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.139).

O educador deve criar condições de liberdade em que as crianças circulam pela sala de forma autónoma e escolhem, de acordo com as suas vontades e interesses, para

que áreas pretendem ir. Sempre que necessário, o educador auxilia as crianças no desenvolvimento dos seus projetos.

Importa referir que ao dar liberdade para as crianças fazerem as suas escolhas de forma autónoma, não significa que as crianças estejam desamparadas. Este é “um sistema cooperado de organização guiada pelo membro mais capaz daquela comunidade, [o educador], que está sempre presente, para em rotação, ir montando os andaimes necessários para fazer avançar quem precisa de ajuda” (Serralha, 2009, p.32-33)

A prática pedagógica deste modelo requer uma forte articulação com as famílias e para isso são promovidos “(...) encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (Niza, 2007, *in* Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.140).

Em síntese, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) a intervenção profissional do educador exige que observe “(...) o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem (...)”; planeie através da reflexão “(...) sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (...)”; aja “(...) considerando o que foi planeado [e] reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas”; avalie recolhendo a “(...) informação necessária para tomar decisões sobre a prática”; comunique, partilhando informações, debatendo ideias e opiniões com as crianças, pais e familiares, acerca do desenvolvimento das crianças ou do processo educativo; e articule, comunicando com docentes de outros níveis “(...) de modo a facilitar a transição e a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório” (pp.13-20).

Capítulo II – Metodologia do Estudo Empírico: *A Construção do Relatório do Projeto de Investigação*

“(...) uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança (...)”
(Coutinho, 2005, *in* Coutinho *et al.*, 2009, p.357)

Este capítulo, refere-se à metodologia adotada para a realização do presente relatório. Assim, num primeiro momento apresento as perspetivas de alguns autores, tais como, Bogdan e Biklen (1994) ou Gonçalves (2010), no que respeita à investigação qualitativa. Em seguida, incido em algumas considerações teóricas relativamente à investigação-ação, que se afigura como uma metodologia da investigação qualitativa.

Ainda neste capítulo, é feita a caracterização dos contextos onde realizei o estágio, nomeadamente, a caracterização das Instituições (Creche e Jardim de Infância), dos grupos de crianças, da organização espacial, bem como da organização temporal das salas. Para finalizar, é feita a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação, utilizados para a elaboração do presente relatório.

1. A Investigação Qualitativa

Muitos são os investigadores que circulam pelos contextos educativos, transportando consigo um bloco de notas onde redigem várias informações. Para além do bloco de notas, existem investigadores que recorrem a equipamentos audiovisuais, como outro meio para a recolha de informação. O modo como estes investigadores trabalham é denominado de investigação qualitativa pois vai ao encontro das características que nela se enquadram.

Em oposição à visão empirista da ciência que procura causas dos fenómenos sociais, mostrando pouca consideração pelos estados subjetivos individuais, a abordagem qualitativa procura antes a interpretação em vez da mensuração – procura “(...) examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade (...)” (Teis & Teis, s.d., p.2).

A investigação qualitativa começou a ser reconhecida pela comunidade científica nos finais da década de 60, tendo vindo a romper com a hegemonia científica perspetivada pela mentalidade positivista. Nasceu de um trabalho pioneiro de um grupo de investigadores da Escola de Chicago nas décadas de 20 e 30 (Bogdan & Biklen, 1994).

O desenvolvimento deste tipo de investigação a nível educativo, Colás (1992) deveu-se à “(...) forte expansão da educação a nível mundial [que] desencadeou (...) a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas (*in* Aires, 2011, p.6).

Deste modo, deu-se uma transformação dos paradigmas clássicos da investigação educativa, que, de acordo com Gonçalves (2010), deve ser “(...) essencialmente problematizadora” (p.47), dando-se o enfoque à investigação qualitativa, que é não só um complexo “(...) processo interrogativo e reflexivo (...)” (*idem*, p.53), como também uma “(...) actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (*idem*, p.49).

Bogdan e Biklen (1994), consideram que a investigação qualitativa é constituída por cinco características. A primeira característica refere que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (*idem*, p.47) – o investigador recolhe os dados, partindo do contacto com os vários intervenientes na investigação, em contexto natural pois considera que existe uma melhor compreensão das ações quando estas são observadas no seu ambiente natural. A maioria dos investigadores utiliza um bloco de notas para recolher informações, no entanto para aquele que utilizam equipamento vídeo ou áudio, esta observação através do contacto direto pode ser utilizada como complemento de informação aquando é utilizado o registo de vídeo ou áudio.

A segunda característica defende que “a investigação qualitativa é descritiva” (*idem*, p.48) – a informação é recolhida através de palavras ou imagens e não através de números. Esta pode advir de documentos oficiais, vídeos, notas de campo, etc. A informação tende a ser analisada na sua complexidade e riqueza respeitando o modo como foi escrita ou transcrita. A informação recolhida é essencialmente descritiva de determinadas situações ou pontos de vista acerca de algo.

A terceira característica diz-nos que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (*idem*, p.49) – as estratégias qualitativas preocupam-se com as atividades, procedimentos, interações do quotidiano escolar e focam-se no modo como as definições se formam.

A quarta característica considera que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (*idem*, p.50) – os dados não são recolhidos com o intuito de confirmar ou anular conjecturas construídas antecipadamente. Em investigação qualitativa, são recolhidos e examinados dados particulares que posteriormente se agrupam e originam uma teoria. Esta teoria é designada por *teoria fundamentada* (Glaser & Strauss, 1967, in Bogdan & Biklen, 1994, p.50) pois “(...) a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com sujeitos” (Bogdan & Biklen 1994, p.50).

Por fim, a quinta e última característica remete para “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (*idem*) – os investigadores estão interessados em compreender a forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, certificando-se de que as diferentes perspetivas são assimiladas de forma adequada. Jacob (1998), citado por Walsh, Tobin e Graue (2010), aponta que neste tipo de investigação “(...) é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes (...)” (p.1038).

Em suma, é importante frisar que a investigação qualitativa em Educação de Infância assume papel significativo no que toca a “(...) desestabilizar pressupostos amplamente aceites e produzir uma mudança social” (Walsh *et al.*, 2010, p.1048), para que seja possível atingir novas perspetivas, sendo que esta é uma área que se encontra em permanente atualização e à qual nem sempre é dada a merecida relevância. Alves e Azevedo (2010) afirmam que a investigação qualitativa é “(...) aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (pp. 25-24).

2. A Investigação-Ação

No conjunto da abordagem qualitativa, encontramos a metodologia de investigação-ação. Esta é uma metodologia muitas vezes aplicada na área da educação. Segundo Coutinho *et al.* (2009), “a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento” (p. 356).

Como sabemos o contexto escolar é um espaço social em constante mudança, tanto a nível das instituições como a nível dos profissionais que delas fazem parte. Assim, quando se fala em mudanças, a metodologia da investigação-ação torna-se adequada.

Mas, afinal do que é que se trata a metodologia de investigação-ação? De acordo com Máximo-Esteves (2008) “a investigação-acção é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais (...)” (p. 16). Contudo, é particularmente difícil definir este conceito pois trata-se de uma temática relativamente recente aplicada em várias áreas e com variadas perspetivas filosóficas.

Dada a complexidade do tema, vários foram os autores que o definiram realçando as características que cada um deles considerou mais significativas relativamente ao conceito. Nomes como John Elliot (1991); Altricher *et al.* (1996) e Bogdan e Biklen (1994) são exemplos de autores que apresentaram as suas perspetivas acerca do que é a investigação-ação.

John Elliot (1991) define “(...) a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (*in* Máximo-Esteves, 2008, p. 18), ou seja, através da investigação pretende-se melhorar o que ocorre em determinada situação. Seguindo a mesma linha de pensamento, Altricher *et al.* (1996) consideram “(...) que a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (*in* Máximo-Esteves, 2008, p. 18), contribuindo para a melhoria do trabalho realizado nas escolas e também para o seu progresso tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) defendem que “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). O intuito do investigador é conhecer o sujeito como pessoa, sendo de maior importância o processo pelo qual a investigação se desenvolve e não tanto os resultados obtidos pelo mesmo. Sendo “(...) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (*idem*, p. 293), pode-se dizer que se trata de uma metodologia com duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

agir para obter mudança e investigar para compreender o problema apontado e delimitar as estratégias adequadas, respetivamente.

Todavia, foi Kurt Lewin através do seu artigo "Action Research and Minority Problems" que fez surgir esta metodologia que, apesar de não ter tido muita adesão, “se revelou bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação” (Almeida, 2001, in Coutinho *et al.*, 2009, p. 357).

Vários autores acreditam que a investigação-ação terá surgido nos anos 40 do século XX, e que foi aplicada pela primeira vez nos Estados Unidos, através do contributo de diversos pensadores pertencentes à área da educação, bem como à área das ciências sociais. A certa altura esta prática foi interrompida devido a algumas vicissitudes. Porém, tempos mais tarde volta a surgir, não só nos Estados Unidos, mas também noutros pontos do mundo, aplicada em vários contextos.

Para Coutinho *et al.* (2009) “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p.362). Destacam-se ainda as seguintes características: *participativa e colaborativa* – sendo que todos os intervenientes participam no processo; *prática e interventiva* – visto que esta intervém na mudança; *cíclica* – porque abrange uma espiral de ciclos; *crítica* – na medida em que os participantes agem na mudança; e *auto-avaliativa* – devido à constante avaliação das modificações.

A investigação-ação tende a ser cíclica ou em espiral, na medida em que a planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), ou seja, identificar e analisar problemas, propor estratégias de intervenção, implementá-las, avaliar as consequências da ação e identificar as aprendizagens para uma reformulação da realidade, levam a um ciclo. Coutinho *et al* (2009), afirmam que “este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva” (p.366).

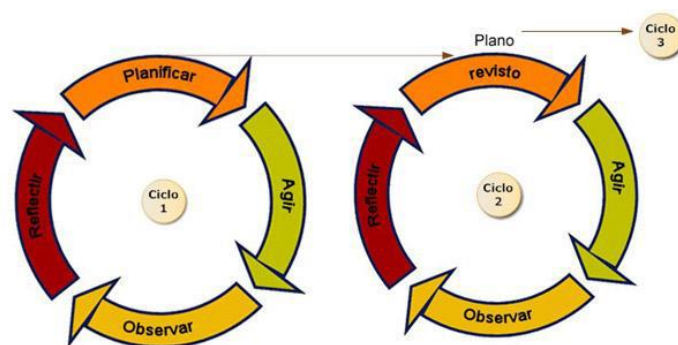


Figura 2: Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p.366)

Como se pode observar na figura 1, e de acordo com Coutinho *et al.* (2009), um processo de investigação-ação não se limita a um único ciclo. Segundo a teoria da investigação-ação, se não se atingir a situação desejável pretendida, poderá iniciar-se um novo ciclo com vista a intervir de forma diferente.

Deste modo, “(...) sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de (...) intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como metodologia mais apta a favorecer essas mudanças” (*idem*, p.375).

3. Os Contextos Educativos

3.1. O Contexto de Creche

3.1.1. Caracterização da Instituição

O estágio em Creche decorreu na instituição “A”, localizada em Setúbal. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) relativamente recente, tendo sido fundada a 31 de outubro de 2012. O contexto socioeconómico onde a instituição se localiza é um contexto de classe média, inserido numa zona urbanizada, constituída por prédios de habitação modernos, cafés, lojas e um centro de saúde.

A instituição constitui uma das valências pertencentes a uma Associação, fundada em 1985, que defende e promove valores de honestidade, democracia, clareza de princípios e de relação, respeito e disponibilidade pelo outro ao mesmo tempo que exige e procura qualidade nas respostas e competência técnica e humana aos seus colaboradores.

É uma instituição que tem apenas a valência de Creche e tem capacidade para acolher 80 crianças, porém no ano letivo em que decorreu a investigação apenas 66 crianças a frequentavam. Nela existem duas salas destinadas a bebés entre os 4 e os 12 meses, duas salas destinadas a crianças com idades entre os 12 e os 24 meses, e ainda outras duas destinadas a crianças com idades entre os 24 e os 36 meses.

A nível interno, a organização é constituída pela Direção, pela Coordenação Pedagógica e pelas Equipas Pedagógicas de cada sala. Em relação às equipas pedagógicas, estas encontram-se distribuídas da seguinte forma:

	Sala dos 4 aos 12 meses	Sala dos 12 aos 24 meses	Sala dos 24 aos 36 meses
N.º de Salas	2	2	2
Educadoras de Infância	0	2	2
Auxiliares de Ação Educativa	4	4	4

Tabela 1: Distribuição das Equipas Pedagógicas das Salas

Fazendo uma breve análise ao quadro anterior, nas duas salas com bebés entre os 4 e os 12 meses de idade estão presentes duas assistentes operacionais por sala. Nas restantes salas, cada uma é composta por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

Relativamente aos recursos humanos da instituição, existem:

Categorias	N.º
Coordenadora Pedagógica	1
Educadoras de Infância	4
Auxiliares de Ação Educativa	12
Auxiliar de Refeitório	1
Auxiliares de Limpeza	4
Administrativa	1

Tabela 2: Recursos Humanos da Instituição “A”

Como referi anteriormente, a Instituição “A” faz parte de uma Associação composta por várias valências. Fisicamente, esta instituição está localizada perto de

outras valências pertencentes à Associação, o que possibilita a convivência e cooperação entre Instituições.

Em relação ao funcionamento da equipa educativa da Instituição, eram realizadas, uma vez por mês, reuniões formais com as equipas das diversas salas. Nestas reuniões eram abordadas questões mais práticas e funcionais, e também questões pedagógicas, normalmente iniciadas pela coordenadora pedagógica.

No que se refere ao funcionamento da equipa pedagógica da sala, não eram realizadas reuniões formais, baseando-se em conversas informais na sala, quando necessário. A Educadora referiu que, se considerasse necessário, recorria a uma reunião mais formal com as auxiliares de ação educativa.

O Projeto Educativo da Instituição “A” para o ano letivo 2013/2014 foi intitulado de “O lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências” e tem como principal objetivo promover a imaginação e a criatividade das crianças através de meios expressivos.

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição “A” (2013/2014), os objetivos principais da Creche são: proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado; prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar; cooperar com as famílias na sua missão educativa e organizar serviços de apoio e ajuda complementar.

Em relação à avaliação do desenvolvimento da criança, são utilizados os seguintes meios: observação diária dos comportamentos e aprendizagens da criança; registos do desenvolvimento da criança; reuniões trimestrais com os pais/encarregados de educação; reuniões quinzenais das técnicas de educação; avaliação anual do projeto educativo e dos projetos pedagógicos de sala, no termo do ano letivo (Projeto Educativo da Instituição “A”, 2013/2014).

Relativamente ao Projeto Pedagógico da Instituição “A” (2013/2014), este tem como título “Voar nas Descobertas e Poisar nos Afetos”. De acordo com o mesmo e defendido

pela Educadora através da Abordagem High Scope, os seus objetivos principais são: estimular a autonomia; favorecer as interações criança/criança, adulto/criança, num contexto de confiança relacional; criar um ambiente seguro e facilitador de desenvolvimento; respeitar a criança e as suas escolhas; apoiar a abordagem sensoriomotoras das crianças à aprendizagem; criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; desenvolver sentimentos de pertença na criança; facilitar, através de situações de jogo o conhecimento de si e do outro.

3.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala onde realizei o estágio – Sala Verde – era constituído por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 32 meses. Onze elementos do grupo já frequentavam a instituição e transitaram da Sala Amarela – sala com crianças dos 12 aos 24 meses – para a Sala Verde, juntamente com a Educadora e as auxiliares de ação educativa. As restantes cinco crianças, tinham entrado na instituição pela primeira vez.

De modo geral, todas as crianças apresentavam já alguma autonomia em relação à alimentação, a alguns hábitos de higiene, ao vestir e despir, calçar e descalçar, arrumar, entre outros.

Tratava-se de um grupo que revelava grande motivação e curiosidade em relação a novas experiências. Porém, por vezes, existia alguma agitação e conflitos entre as crianças pela disputa de brinquedos ou espaços.

3.1.3. Caracterização da Organização Espacial

Considero pertinente, antes de descrever a organização da Sala Verde, abordar o modelo educativo adotado pela educadora cooperante, e respetiva equipa pedagógica, pois é com base neste que a sala se encontrava estruturada. Assim sendo, de acordo com o Projeto Pedagógico das Salas Azul e Verde, o modelo curricular adotado pela equipa assentava na Abordagem High Scope. A equipa acreditava que a criança constrói o seu próprio conhecimento através das interações com o meio e com os seus pares e, constrói a sua identidade através das interações com os outros, sendo o adulto quem suporta e desafia as potencialidades da criança. (Projeto Pedagógico da Instituição “A”, 2013//2014)

Esta abordagem defende “um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas que encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar (...), bem como um espaço físico seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011, p.14).

Passando agora à descrição da Sala Verde, possuía janelas amplas que permitiam uma iluminação natural durante grande parte do dia e ainda a observação do exterior. A sala continha uma porta que dava acesso a uma varanda e uma outra que dá acesso direto à zona de higiene.

À entrada da sala localizava-se uma zona com vários cabides que se destina aos pertences de cada criança como casacos, lancheiras, entre outros. Cada cabide estava identificado com o nome e fotografia de cada criança, por ordem alfabética. Existia também uma bancada com um lavatório, e ao lado uma pequena arrecadação onde estavam guardados os catres das crianças, entre outros materiais.

Na sala encontrava-se duas mesas que serviam de apoio no momento do lanche da manhã, bem como para algumas atividades dirigidas, brincadeiras espontâneas ou como apoio para a utilização dos materiais das áreas de atividades.

Relativamente às áreas de atividades, o espaço encontrava-se dividido em cinco áreas:

- Área da casinha;
- Área da garagem;
- Área do tapete;
- Área dos jogos e biblioteca;
- Área das construções.

Referindo-me à apropriação dos espaços por parte das crianças, considero que já tinham adquirido algum conhecimento para saber destingir as diferentes áreas, uma vez que não levavam, frequentemente, os materiais de umas áreas para as outras e sabiam onde eram os locais apropriados para brincar com os diversos materiais.

Por fim, gostaria de referir que a maioria dos materiais presentes na sala eram adequados ao tamanho das crianças, como por exemplo, mesas, cadeiras, lavatório, mas é de igual modo vantajoso para o trabalho dos adultos que exista algum equipamento à sua medida pois a existência de materiais com uma dimensão para adultos “(...)

proporcionam às crianças desafios físicos (...), bem como (...) tornam o ambiente acolhedor como um lar” (*idem*, p.110).

3.1.4. Caracterização da Organização Temporal

De acordo com o projeto educativo da instituição as rotinas são muito importantes nesta fase inicial de desenvolvimento da criança (...) pois proporcionam experiências de aprendizagem a todos os níveis (Projeto Educativo 2013/2014).

A organização da rotina da Sala Verde foi concebida pela Educadora e restante equipa pedagógica. A mesma está representada no quadro seguinte:

Horário	Momento da Rotina
7:30h – 9:00h	Acolhimento
9:30h	Lanche da manhã
10:00h	Início das atividades livres ou orientadas
11:30h	Higiene e preparação para o almoço
12:00h – 13:00h	Almoço
13:00h – 15:30h	Sesta
15:30h	Higiene e preparação para o lanche
16:00h	Lanche da tarde
16:30h – 17:30h	Atividades livres
17:30h – 19:00h	Saídas
19h	Encerramento da Creche

Tabela 3: Rotina da Sala de Creche

Importa referir que as crianças das várias salas, à exceção do berçário, começavam a ser acolhidas pelas auxiliares de ação educativa, geralmente por uma de cada sala, a partir das 7:30h na zona de acolhimento e só iam para a sala de atividades após a chegada das Educadoras, por volta das 9:00h.

A rotina diária da Sala Verde era flexível, respeitando as necessidades das crianças pois “os educadores aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário global que se adapte tanto

quanto possível a todas as crianças do grupo” (*idem*, p.195). Esta rotina é frequentemente avaliada, sendo que já foi reajustada e foram implementados novos momentos.

Considero que a organização temporal da sala estava bem estruturada, permitindo às crianças prever os acontecimentos e fazendo com que se sentissem seguras. Promovia importantes experiências e interações positivas entre criança-criança e criança-adulto. Em contrapartida considero que os momentos de transição, apesar de não interromperem abruptamente o que a criança estava a fazer, poderiam eventualmente ser melhorados uma vez que existia algum tempo de espera para as crianças ou não estavam a ser geridos da melhor forma.

3.2. O Contexto de Jardim de Infância

3.2.1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde foi realizado o estágio em Jardim-de-Infância foi a Instituição “B”. É uma Instituição que existe há cerca de 21 anos, de carácter público, integrada num Agrupamento Vertical de Escolas situado em Setúbal. Esta Instituição é composta pelo Jardim de Infância e pela Escola Básica.

O Jardim de Infância localizava-se no rés-do-chão da Instituição e era composto por duas salas completamente separadas no espaço, o que não facilitava o intercâmbio entre ambas. As salas denominavam-se de Sala Verde e Sala Azul, com um total de vinte cinco e dezanove crianças respetivamente.

O Jardim de Infância tinha zonas comuns à escola, tais como, a cozinha, o refeitório, o salão polivalente, a sala dos professores, a biblioteca, a fotocopiadora e a zona de recreio (composta pelo campo de futebol e um equipamento em madeira destinado a atividades de motricidade).

Relativamente à Equipa Educativa da valência de Jardim de Infância, esta era constituída pelos seguintes elementos:

Categorias	N.º
Educadora de Infância	2
Educadora de Educação Especial	1
Auxiliares de Ação Educativa	2
Auxiliares Técnicas de Educação	3

Tabela 4: Equipa Educativa do Jardim de Infância

Em relação ao Projeto Curricular de Grupo (2013/2014) da sala onde estagiei – Sala Azul –, neste constava toda a informação acerca do grupo e à intervenção pedagógica da educadora, constituindo-se por cinco partes distintas, sendo estas:

- A *caracterização* onde incide a caracterização do contexto, do grupo – são realçadas várias características do grupo a nível da formação pessoal, a nível das expressões, a nível da linguagem verbal e abordagem à escrita, a nível da abordagem à matemática, a nível da abordagem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a nível do conhecimento do mundo – e da equipa educativa do Jardim de Infância;
- O *diagnóstico* onde são descritas as dificuldades e potencialidades do grupo de crianças, o espaço da sala, materiais e equipamentos, o material escolar, a articulação com as famílias das crianças, com o 1º Ciclo e com outros parceiros educativos, e os recursos humanos e sociais;
- Os *aspetos orientadores da ação educativa* onde são mencionados os princípios da intervenção pedagógica, a organização do ambiente educativo, a organização da componente de apoio à família, o trabalho de equipa, a organização da componente não letiva, a participação e articulação com as famílias, e a articulação com outros parceiros; a metodologia onde mencionada a metodologia utilizada pela educadora na sua prática pedagógica;
- As *intenções de trabalho* onde são estabelecidas as prioridades a trabalhar com as crianças ao longo do ano letivo;
- A *avaliação e comunicação dos resultados* onde a educadora explicita de que forma avalia as crianças.

3.2.2. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala onde realizei o estágio – Sala Azul –, era constituído por dezanove crianças, nove do sexo feminino e dez do sexo masculino, integrando duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tratava-se de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

Relativamente às crianças com NEE, uma delas revelava uma perturbação do comportamento com regressão do seu desenvolvimento, que segundo a neuro pediatra parecia preencher alguns dos critérios do espectro do autismo, beneficiando do apoio de uma educadora de educação especial duas vezes por semana. A outra criança era acompanhada pela Equipa Local de Intervenção (ELI), e estava em processo de reavaliação para ver se, se tratava de um caso elegível para a educação especial.

O grupo de crianças era relativamente calmo e tranquilo. Aderiam com bastante facilidade às atividades que lhes eram propostas e revelavam grande autonomia naquilo que faziam, tanto em atividades propostas como no trabalho autónomo. O grupo era bastante afetivo, verificando-se uma boa adaptação aos espaços, materiais, rotinas, pares e adultos.

As crianças provinham de famílias com nível socioeconómico médio, vivendo perto da instituição. Deslocavam-se até ela a pé ou em viaturas próprias dos seus familiares. No geral o grupo era assíduo e pontual, à exceção de um ou outro caso.

3.2.3. Caracterização da Organização Espacial

A Sala Azul estava situada, num bloco, ao lado direito do edifício, fazendo com que esta estivesse um pouco isolada em relação ao restante espaço escolar, apesar de se tratar de um bloco unido ao edifício principal – Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tratava-se de uma sala na forma quadrangular, com duas portas (uma por onde crianças e adultos entram na sala e outra que permite a entrada e saída para o pátio), duas janelas num dos topos, com vista para o pátio, e outra janela na lateral do lado direito, o que tornava a sala com boa iluminação natural. O teto estava forrado com placas de cortiça e as paredes dispunham de vários placares de corticite, onde eram expostas as produções das crianças.

Para o número de áreas desejável, a sala era de pequenas dimensões. No entanto, as dimensões reduzias faziam com que se tornasse bastante acolhedora. Era funcional, apelativa e adequava-se ao desenvolvimento das atividades diárias.

O espaço educativo estava “(...) organizado de modo a permitir que as crianças [pudessem] escolher as actividades e estar nas diversas áreas a pares, em pequenos grupos ou individualmente” (Vala, 2012, p.8). A sala era constituída por nove áreas, devidamente identificadas e limitadas a um determinado número que crianças.

De forma a gerir quem estava nas áreas, existia um “Mapa de escolha de áreas” com a divisão das mesmas, e pedaços de velcro. Em cada área, o número de pedaços de velcro, correspondia ao número de crianças que nela poderiam estar. Assim, cada criança colocava o seu nome na área para onde queria ir, sabendo que quando estava cheia teria de escolher uma outra do seu interesse.

As áreas disponíveis na sala eram as seguintes:

- Área da tina da água ou areia;
- Área da casa;
- Área das construções;
- Área das expressões: inclui o cavalete de pintura, três mesas para massas, recorte e colagem, desenho, quadro magnético e de giz;
- Área dos jogos de mesa;
- Área dos livros;
- Área das experiências;
- Área do computador;
- Área da abordagem à escrita.

Relativamente aos materiais constituintes de cada área, encontravam-se organizados de forma acessível, de modo a que as crianças não precisassem de ajuda para a sua utilização.

Em suma, a organização do espaço por diferentes áreas dava “(...) oportunidade às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (...)” (Folque, 2014, p.57).

3.2.4. Caracterização da Organização Temporal

Antes de mais, importa referir que para algumas crianças, a sua vida nesta instituição, não iniciava só aquando as crianças entravam na sala, já que as crianças que usufruíam da componente de apoio à família eram acolhidas entre as 8 horas e as 9 horas, na sala que suportava esta componente. O acolhimento das crianças das duas salas de atividades pertencentes ao Jardim de Infância era realizado pela auxiliar de ação educativa da Sala Azul a partir das 8 horas. Posteriormente, às 8 horas e 30 minutos, juntava-se a ela a auxiliar de ação educativa da “sala verde”. Este acolhimento era realizado até às 9 horas, hora de chegada das Educadoras. Em seguida, os dois grupos de crianças davam entrada nas respetivas salas de atividades.

Relativamente à rotina diária da Sala Azul, considero que esta oferecia “(...) situações estruturadas, mas flexíveis, que [permitiam às crianças] antecipar situações e acontecimentos, ou seja, [permitia que elas soubessem o que iam fazer, quando iam fazer, transmitindo-lhes] uma maior segurança” (Vala, 2012, p.10). Esta era uma rotina flexível na medida em que atendia às necessidades das crianças e aos constrangimentos que pudessem ocorrer, apesar dos horários bem estruturados e organizados que ajudavam o grupo de crianças a prever o que iria acontecer ao longo do dia.

A rotina da Sala Azul foi pensada tendo em conta “o ritmo e as competências das crianças” (Projeto Pedagógico da Instituição “B”, 2013/2014, p.15) pois os “educadores aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011, p.195).

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, “a organização diária da sala vai alternando entre tempos de planeamento, ação, concretização de atividades, exploração de materiais, atividades de pequeno e grande grupo, tarefas de manutenção e arrumação de materiais, comunicações ao grupo e as propostas do educador” (Projeto Pedagógico Instituição B, 2013/2014, p.15).

Segundo o mesmo projeto, a rotina diária da Sala Azul, estava dividida em três períodos: o período da manhã, o período do almoço e o período da tarde. Dentro destes períodos existiam vários momentos que os caracterizavam. De forma esquemática, passo agora a descrever a rotina.

Período da manhã (9:00h às 12h):

- Acolhimento;
- Preenchimento dos mapas de registo diário;
- Escolha individual de atividades no mapa da sala;
- Proposta de atividade feita pelo educador (pequeno grupo);
- Desenvolvimento de atividades autónomas ou propostas pelo educador; - Arrumação de materiais, tarefas de vida em grupo;
- Reunião do grupo, comunicação de atividades, descobertas ou produções, conversas informais ou temáticas.

Período do almoço (12:00h às 13.30h):

- Higiene;
- Almoço;
- Brincadeiras no exterior.

Período da tarde (13.30h às 15.30h):

- Escolha individual de atividades no mapa da sala;
- Desenvolvimento de atividades autónomas ou propostas pelo educador; - Arrumação de materiais;
- Reunião de grupo, comunicação de atividades, descobertas ou produções, planificações para o dia seguinte.

Existiam ainda outras atividades desenvolvidas semanalmente com o grupo, como as aulas de motricidade infantil às sextas-feiras, das 10h às 10h30m, ou a requisição de livros na biblioteca às quartas-feiras que ocorria durante o período da manhã.

Em conclusão, a rotina da Sala Azul era composta por vários momentos distintos ao longo do dia o que, de acordo com Formosinho (1996) citado por Vala (2012, p.10) “(...) conduz a diferentes possibilidades educacionais que, juntamente com a segurança e com a autonomia que a criança sente, permite que esta faça escolhas, tome decisões e realize acções que levam a novas experiências e aprendizagens”.

4. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação

Relativamente ao processo de recolha de informação, existem vários procedimentos que podem ser enquadrados na investigação-ação. De acordo com

Gonçalves (2010), “(...) a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador” (p.50). Por essa razão, irei-me focar apenas nos procedimentos que utilizei no âmbito do desenvolvimento do meu projeto de investigação – a observação participante, o inquérito por questionário e a análise documental.

4.1. Observação Participante

De acordo com Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ajudando (...) a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Este procedimento de recolha de informação “(...) pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios” (Bell, 1997, p.150), possibilitando “(...) o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Como estagiária, o tipo de observação no qual se baseou o meu projeto de investigação foi a observação participante uma vez que, quer no estágio em contexto de Creche, quer no estágio em contexto de Jardim de Infância, observei em direto e presencialmente episódios que essenciais à realização do meu projeto.

A elaboração de notas de campo foi a técnica utilizada com maior frequência, para registar a informação observada. De acordo com Máximo-Esteves (2008) as observações poderão ser anotadas durante o decorrer dos acontecimentos ou numa fase posterior. Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Devido à participação ativa que tive nos contextos de estágio, não me foi possível recolher notas de campo durante o horário em que o mesmo decorria. Apenas anotava algumas frases soltas que, em casa, tentava transformar em textos mais precisos. Todavia, devido a aspetos relacionados com a memória, tenho consciência de que existiu a perda de alguma informação.

Também o registo fotográfico se tornou num instrumento valioso pois foi utilizado como e

lemento complementar da observação, sendo que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (*idem*, p.183).

4.2. Inquérito por Questionário

Para além de observar, o investigador deve tentar compreender todos os fatores envolventes na questão que pretende investigar. Assim, é importante que se recolham informações não só através da observação, mas também a partir das conceções das educadoras cooperantes pois também elas são elementos constituintes do estudo.

Deste modo, surgiu a necessidade de utilizar um método mais direcionado para as suas opiniões e perspetivas, ou seja, o inquérito por questionário. Este inquérito não foi aplicado presencialmente, pois foi enviado às respetivas inquiridas por correio eletrónico. Para a sua realização, numa fase inicial, foi exigida a sua planificação, seguida da sua aplicação e, posteriormente, no tratamento das informações obtidas.

O mesmo é constituído por cinco questões de resposta aberta, visto que as perguntas abertas possibilitam liberdade de resposta e uma recolha de informação mais diversificada do que as perguntas fechadas. Estas tratam-se de questões “(...) às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.126).

Ambos os inquéritos por questionários tiveram por base as mesmas questões, alterando apenas a designação do contexto educativo, de modo a que os discursos das duas Educadoras tivessem a mesma linha orientadora e que as informações obtidas fossem comparáveis.

As questões elaboradas para o inquérito por questionário foram as seguintes:

Questão 1. O que entende por rotina de creche? (Questão colocada Educadora em contexto de creche) / O que entende por rotina de jardim-de-infância? (Questão colocada à Educadora em contexto de jardim-de-infância).

Questão 2. Como gere a rotina no quotidiano de creche?

Questão 3. O que entende por momentos de transição?

Questão 4. Refira como tem gerido ao longo da sua carreira, a organização dos momentos de transição.

Questão 5. Que aspetos considera eventualmente passíveis de serem otimizados?

Este conjunto de questões teve como objetivo principal a recolha de informações acerca das ideias, concepções e princípios em torno dos quais se desenvolve a intervenção pedagógica das Educadoras. Ao longo do relatório recorro às respostas das educadoras cooperantes como forma de ilustrar as suas concepções, pelo que não realizei uma análise de conteúdo categorial.

4.3. Análise Documental

A análise documental consiste na recolha de informação através de “uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho *et al.*, 2009, p.373). Baseia-se na “(...) na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto (...)” (Walsh *et al.*, 2010, p.1055).

A análise documental incidiu sobre documentos oficiais das Instituições onde estagiei, mais propriamente, o Projeto Pedagógico de Sala, o Projeto Educativo da Instituição, entre outros. No entanto, importa referir que, em contexto de Creche, apenas me foi facultado o Projeto Educativo. Relativamente ao Projeto Pedagógico, apenas me foi permitido retirar alguns apontamentos.

Em suma, tal como afirma Bogdan e Biklen (1994), “(...) a investigação é uma atitude (...)” (p.292). A investigação qualitativa procura compreender as realidades, não se centrando na procura de verdades objetivas. Deste modo, este é um tipo de investigação apropriado para a área da Educação, uma vez que assenta nos aspetos qualitativos das relações humanas e das realidades em estudo.

**Capítulo III – Apresentação e
Interpretação da Intervenção:**
*Otimizando os Momentos de
Transição nas Rotinas de Creche e
de Jardim de Infância*

“As transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos”

(Hohmann & Weikart, 2011, p.443)

Este capítulo refere-se à apresentação e interpretação da minha intervenção no âmbito da investigação-ação, desenvolvida em ambos os contextos de estágio. De forma a estabelecer uma relação clara e profícua entre as vertentes de apresentação e de interpretação, recorrerei à mobilização de episódios resultantes das minhas observações (notas de campo), bem como à mobilização das conceções das Educadoras, acerca da temática rotina diária e momentos de transição, obtidas através dos inquéritos por questionário realizados às mesmas.

Pretende-se, que este seja um espaço de reflexão sobre a relação existente entre as convicções educativas das Educadoras e as suas práticas pedagógicas junto das crianças, essencialmente no âmbito dos momentos de transição, de modo a que seja possível realizar um cruzamento teórico-prático e prático-teórico, a partir dos procedimentos de recolha de informação deste projeto e tendo como pano de fundo as perspetivas teóricas estudadas.

Procura-se, portanto, compreender de que modo as perspetivas das Educadoras influenciam a sua intervenção pedagógica e, por outro lado, compreender como concretizam no quotidiano da Educação de Infância, os princípios pedagógicos por elas preconizados.

Num primeiro momento, apresentarei e interpretarei a intervenção desenvolvida em contexto de Creche, recorrendo também a algumas fotografias ilustrativas das situações e explorações, descritas e interpretadas. Num segundo momento, a descrição e interpretação focar-se-á ao nível da intervenção no contexto de Jardim de Infância, recorrendo, mais uma vez, a fotografias que ilustram situações ocorridas durante a minha intervenção. Devo mencionar que as fotografias aqui expostas foram captadas com autorização dos Encarregados de Educação das crianças, porém, por uma questão de manutenção da privacidade e da identidade dos participantes do estudo, optei por utilizar um desfoque de rosto.

1. Contexto de Creche

A minha intervenção no contexto de Creche teve como principal objetivo o estabelecimento da relação pedagógica, a observação das crianças e a otimização dos momentos de transição, focando-me essencialmente num deles – a transição entre o momento da sesta e o momento da refeição (lanche).

Antes de passar à apresentação e interpretação da minha intervenção, considero pertinente mencionar as conceções da Educadora de Infância de Creche, no que diz respeito à rotina diária e aos momentos de transição, de modo a compreender o cruzamento entre os seus princípios pedagógicos e a sua prática pedagógica.

Neste sentido, relativamente ao conceito de rotina diária, a Educadora de Creche, refere que se trata de “(...) uma sequência organizativa e diária do tempo com o objetivo de os bebés ganharem sentido de continuidade e controlo. Embora seja previsível e organizada (...), deve possuir suficiente flexibilidade para se adequar às necessidades de cada criança” (Ed. Inf. Creche, Apêndice 1).

Quanto ao conceito de momentos de transição, menciona: “(...) como o nome indica, são as “ligações” entre as diferentes etapas do dia” (Ed. Inf. Creche, Apêndice 1). Ainda no que diz respeito aos momentos de transição, a Educadora salienta a importância das transições bem planeadas na medida em que se tratam de momentos que “(...) não são fáceis de gerir [e por essa razão, as transições] devem ser feitas de modo suave e não abrupto” (Ed. Inf. Creche, Apêndice 1).

Todavia, através do cruzamento entre as informações recolhidas em situação de inquérito por questionário e das informações provenientes das minhas observações, posso deduzir que, apesar dos momentos de transição estarem planeados, ocorrendo diariamente da mesma forma, verificando que as crianças se encontravam familiarizadas com a rotina sendo que “atendem com alguma facilidade às transições que lhes são impostas e sabem quais os momentos que se seguem – a Educadora pediu ao grupo para se colocarem em fila, junto ao lavatório, para lavarem as mãos, pois está a chegar a hora de almoço. Apenas o L. e o D. ficaram a brincar por mais alguns instantes enquanto que os restantes elementos do grupo atenderam ao pedido com prontidão” (Nota de Campo 1, Sala de Creche, 16/10/2014), considero que, em particular, num desses períodos de tempo, no seu planeamento, não existia qualquer intenção pedagógica, tendo em conta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, nem ia ao encontro das necessidades das crianças.

Seguindo esta linha de pensamento, o momento de transição que impulsionou a minha intervenção foi a transição entre o momento em que as crianças acordam da hora da sesta e o momento seguinte, ou seja, o momento da refeição – lanche.

Uma vez que as necessidades de sono variam com a idade, as necessidades e as circunstâncias pessoais de cada criança (Post & Hohmann, 2011) variam também, nem todas acordavam ao mesmo tempo, existindo sempre crianças “madrugadoras” e crianças “dorminhocas”. Exemplo disso é “a M. [que] acorda sempre mais cedo do que as restantes crianças, na minha opinião, porque é das crianças mais crescidas e mais independente, e o J. que é, quase sempre, dos últimos a acordar visto se tratar de uma das crianças mais novas do grupo” (Nota de Campo 6, Sala de Creche, 04/11/2013).

À medida que as crianças começavam a acordar, iam “(...) com uma das assistentes operacionais para o momento de higiene, enquanto que a outra assistente arruma os catres. Após terminarem o momento de higiene, a M., o F. e a P. deslocam-se até à porta, onde eu e a Educadora Cooperante nos encontramos. Aí, eu e a Educadora vestimos as crianças e permanecemos sentadas com elas, ao escuro, à espera que as restantes acordem (Nota de Campo 2, Sala de Creche, 17/10/2013)”.

De modo a manter as crianças ocupadas “a Educadora fala com elas silenciosamente, para que não acordem os restantes membros do grupo” (Nota de Campo 2, Sala de Creche, 17/10/2013). Porém, como é natural, “passado algum tempo de estarem sentadas, as crianças começam a ficar inquietas, fazendo ruído, acabando por acordar algumas das crianças que ainda estavam a dormir” (Nota de Campo 2, Sala de Creche, 17/10/2013).

O modo como o referido momento de transição estava planeado despoletou em mim um sentimento de perplexidade, gerando a seguinte questão: *porque é que crianças tão pequeninas tem que estar tanto tempo sentadas ao escuro, sem o que fazer, à espera que os restantes elementos do grupo acordem?* Na minha perspetiva, tal não faria sentido pois aquele momento não estaria a promover o que quer que fosse, nem a contribuir para o bem-estar e desenvolvimento daquelas crianças. Por essa razão, questioneei a Educadora relativamente a esta situação, à qual respondeu que “as crianças enquanto permanecem sentadas neste local, junto de mim, estão a aprender a respeitar os outros e ao mesmo tempo aprendem a esperar visto que ao longo da vida temos vários momentos de espera” (Educadora de Infância de Creche, Nota de Campo 3, 21/10/2013).

Perante a resposta da Educadora, leva-me a inferir não se tratar de uma prática pedagógica adequada, na medida em que se revela um longo momento de espera onde, como referi anteriormente, as crianças permanecem sentadas ao escuro, à espera que os restantes membros do grupo acordem. A minha insatisfação com a prática da Educadora Cooperante, fundamentam-se na argumentação dos autores Hohmann e Weikart (2011) que chamam à atenção para o facto de “(...) crianças desta idade não gostarem de estar quietas nem caladas” (p.444).

Na organização do momento de repouso é fundamental que o educador enquanto gestor do currículo reconheça que cada criança é um ser único e por isso também as suas necessidades são diferentes, por outras palavras, as necessidades do momento de sesta diferem de umas para as outras e por essa razão nem todas adormecem ou acordam ao mesmo tempo. Tendo em conta que havia crianças a acordar bem mais cedo do que outras, após refletir, ponderei tornar o momento em que estão sentadas sem o que fazer, num momento mais enriquecedor, e que efetivamente promovesse a sua aprendizagem e desenvolvimento, deixando de ser apenas um momento de espera desprovido de significado para as crianças que estavam acordadas.

“Às 13h45, já estão oito crianças acordadas. Às 14h30, quando começam a abrir as janelas para as crianças irem despertando apenas quatro crianças ainda estão a dormir” (Nota de Campo 2, Sala de Creche, 17/10/2013).

Perante esta observação, e a partir das conceções da Educadora Cooperante, desencadeou-se o interesse em identificar alternativas com o objetivo de otimizar aquela transição. Apesar de ter conhecimento que por vezes não é possível evitar os momentos de espera, é imprescindível que esses momentos sejam reduzidos e planeados de forma a manter as crianças ativamente entretidas (Hohmann & Weikart, 2011).

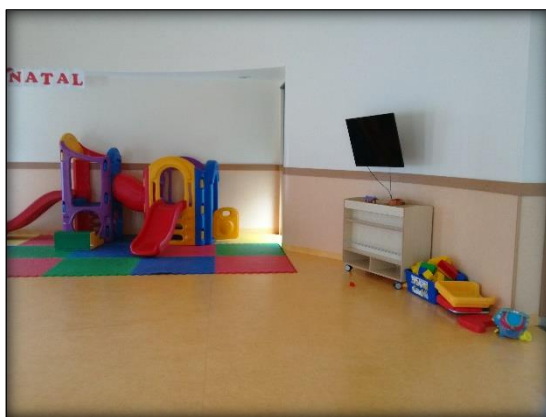
É de salientar que antes de qualquer intervenção da minha parte, algumas crianças tomaram a iniciativa de tentar tornar o momento de espera num momento de brincadeira e menos frustrante: “a M., a I., e o A., foram buscar uns pequenos brinquedos que estavam, no chão, perto de nós, e começaram a brincar entre si. Porém, a Educadora disse que podiam brincar, mas que permanecessem sentados junto da porta e que falassem muito baixinho” (Nota de Campo 4, Sala de Creche, 22/10/2013).

Tendo em consideração todos os aspetos, anteriormente explicitados, e após um momento de reflexão, considerei pertinente proporcionar situações de brincadeira/escolha

livre, dado que “muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2011, p.249), sem interferir com o momento de sesta das crianças que acordavam mais tarde. Para tal, considerei que seria adequado “utilizar um espaço exterior à sala, onde é feito o acolhimento das crianças, que é constituído por diferentes materiais, tais como, bolas, blocos, televisão, escorregas, peluches, entre outros, e que permitiria às crianças um momento de brincadeira livre” (Nota de Campo 3, Sala de Creche, 21/10/2013).



Fotografia 1: Zona de Acolhimento



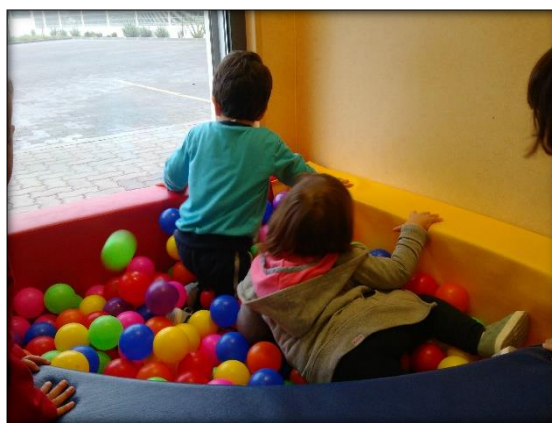
Fotografia 2: Zona de Acolhimento

Apresentei a proposta à Educadora Cooperante, que “considerou (...) adequada e, posteriormente, autorizou-me a levar as quatro crianças que acordaram mais cedo, até à zona de acolhimento” (Nota de Campo 4, Sala de Creche, 23/10/2013). Ao chegarem, “a M., o P., a I., e a L., ficaram radiantes, correndo para a piscina de bolas. Já dentro da piscina, começaram a chamar-me para que fosse brincar com eles. Nesse momento senti-me extremamente orgulhosa por perceber que, com a minha intervenção, as crianças

estavam felizes, a fazer algo que realmente gostam, não existindo qualquer entrave ou qualquer exigência por parte dos adultos” (Nota de Campo 4, Sala de Creche, 23/10/2013).

No início da terceira semana de estágio e até ao final do mesmo, de acordo com o que tinha sugerido à Educadora, comecei a dirigir-me até ao espaço de acolhimento com as crianças “madrugadoras”. Durante esse período de tempo promovi, essencialmente, situações de brincadeira livre e de explorações, isto é, atividades não controladas, contudo monitorizadas, onde “(...) as crianças têm a opção de seguir os próprios interesses sem estar sob o [controlo] contínuo dos adultos ou em função de resultados esperados” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p.73). Permiti que escolhessem e decidissem de forma espontânea, de acordo com os seus interesses, o que queriam fazer, acompanhando e participando nas suas brincadeiras e explorações, reconhecendo e respeitando as intenções das mesmas (Post e Hohmann, 2011).

Observei que a estratégia que utilizei para otimizar o referido momento de transição, foi bem-recebida pelo grupo de crianças constatando que respeitava os seus interesses, sendo que, “(...) após acordarem e completarem o momento de higiene, pedem que as leve para brincar na zona de acolhimento” (Nota de Campo 8, Sala de Creche, 21/11/2013). Ao longo dos dias que estive com elas no espaço referido, apercebi-me que, maioritariamente, “as crianças apreciam as brincadeiras na piscina de bolas, o escorrega, as construções com blocos e a manipulação de materiais” (Nota de Campo 7, Sala de Creche, 12/11/2013). Nesta faixa etária, brincar tem um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças na medida em que através desta atividade “(...) a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia” (Gomes, 2010, p.45).



Fotografia 3: Momento de exploração livre



Fotografia 4: Momento de brincadeira livre



Fotografia 5: Exploração de materiais



Fotografia 6: Construção com blocos

A minha intervenção junto das crianças, teve como intencionalidade primordial dar ênfase ao brincar espontâneo, na medida em que “(...) o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança... a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e

sintetizar, de imaginar e formular” (Department of Education and Science, 1967, p.523; in Moyles, 2002, p.37).

Durante a intervenção participei nas brincadeiras das crianças, de modo não intrusivo, tentando agir como mediadora das aprendizagens que o brincar proporciona. De acordo com Oliveira *et al.* (2011) “(...) o ambiente da creche deve ser rico de experiências para exploração ativa, compartilhadas por crianças e adultos, onde as relações sociais estabelecem o diálogo como forma de construção do conhecimento”, permitindo a “(...) construção conjunta de significados em cada situação” (p.66).

Ao longo da intervenção foi-me possível deduzir que, dado o tempo de espera ser preenchido com situações, explorações, e brincadeiras, que iam ao encontro dos interesses das crianças, aquela transição deixara de ser um momento onde estas, aparentemente, transmitiam sentimentos de infelicidade, na medida em que, por vezes, “(...) a Educadora chama as crianças à atenção para que não façam ruído, e estas revelam algum desânimo (...)” (Nota de Campo 3, Sala de Creche, 21/10/2013). Com as alterações que a minha intervenção acarretou, a transição passara a ser um momento de satisfação e bem-estar, rico em aprendizagens, onde “as crianças podem brincar, falar e explorar livremente sem interferir com o sono das crianças que estão a dormir” (Nota de Campo 7, Sala de Creche, 12/11/2013).

Em relação às crianças que não acompanhavam as mais “madrugadoras”, acordando um pouco mais tarde, observei que o seu descanso se tonara num momento tranquilo, visto que não existia ruídos nem algo que pudesse perturbar o seu sono, onde algumas das que acordavam mais cedo, passaram acordar mais tarde. É o caso do F., “(...) umas das crianças que acordava, muitas vezes, cerca de uma hora após adormecer, depois da implementação da minha intervenção, observo que há dias em que dorme durante todo o momento de sesta” (Nota de Campo 8, Sala de Creche, 21/11/2013).

Em jeito de conclusão, considero que a minha intervenção foi benéfica a todos os níveis, isto é, quer para as crianças que acordavam mais cedo quer para aquelas que necessitavam de dormir mais algum tempo, na medida, através da mesma promovi momentos de aprendizagem às crianças que estavam acordadas e permiti que as que ficavam a dormir, tivessem um sono mais tranquilo. Defendo ainda que a estratégia utilizada para ocupar o, já referido tantas outras vezes, momento de transição e para promover a aprendizagem das crianças foi devidamente adequada, pois considero que “o

brincar não significa apenas uma actividade desprovida de intenção”, muito pelo contrário, revela-se como uma “(...) ferramenta que a criança possui para comunicar, compreender e explorar o seu mundo” (Gomes, 2010, p.46). Ainda no que diz respeito ao brincar, “é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar” (*Idem*).

2. Contexto de Jardim de Infância

A intervenção no contexto de Jardim-de-Infância foi de igual modo focada na criação de uma relação pedagógica com as crianças e na observação da gestão dos momentos de transição.

Antes de mais, tal como aconteceu na descrição e interpretação da intervenção em contexto de Creche, também aqui considero relevante mencionar as concepções da Educadora de Jardim de Infância, no que se refere à rotina diária e aos momentos de transição de modo compreender os princípios pedagógicos por ela preconizados e a sua prática pedagógica.

Em relação à rotina diária, a Educadora de Jardim de Infância defende: que “a rotina são um conjunto de atividades ou ações que se sucedem ao longo do dia. É uma organização diária com que a criança se vai familiarizando e em que as experiências quotidianas ocorrem na mesma sequência, fornecendo à criança sentimentos de segurança no meio envolvente. Regularidade, estabilidade e flexibilidade são as três ideias chave na forma de como entendo a rotina” (Ed. Inf. Jardim de Infância, Apêndice 2).

No que diz respeito aos momentos de transição a Educadora Cooperante afirma: “Os momentos de transição são aqueles que acontecem entre atividades ou ações diárias, e estão associados aos momentos de “espera” entre estas atividades” (Ed. Inf. Jardim de Infância, Apêndice 2).

Através da análise das informações recolhidas, relativamente às concepções da Educadora, particularmente, acerca dos momentos de transição, e da análise às minhas observações, posso constatar que neste contexto a gestão das transições revelavam uma gestão planeada e bem assinalada, através do toque de uma campainha. Por outras palavras, sempre que chegava o momento de mudar de uma atividade para outra, a Educadora tocava a campainha e, através do toque, as crianças sabiam que tinham de dar

como finalizado o que estavam a fazer, de forma a prosseguirem para o momento seguinte.

Questionei a Educadora com o intuito de compreender, qual a intencionalidade da utilização de uma campainha. A mesma referiu que “(...) para além facilitar a aprendizagem da rotina diária, por parte das crianças, e das transições, também constitui uma ferramenta para as crianças se familiarizem com o facto de no Ensino Básico os horários de entradas e saídas serem regidos, igualmente, por uma campainha” (Nota de Campo 9, Sala de Jardim de Infância, 13/03/2014).

Nas primeiras observações da utilização da campainha, por parte da Educadora, deparei-me com o facto de “(...) todas as crianças estão bastante familiarizadas com a campainha, percebendo claramente qual a sua intencionalidade” (Nota de Campo 9, Sala de Jardim de Infância, 13/03/2014). Verifiquei, ainda, que as crianças têm uma boa relação com a estratégia utilizada, ao ponto de “(...) o M. pediu à Educadora se podia ser ele a tocar a campainha (...)” (Nota de Campo 9, Sala de Jardim de Infância, 13/03/2014).

Perante este facto, posso inferir que o referido instrumento facilitava não só a aprendizagem da rotina diária, mas, essencialmente, afigurava-se como uma estratégia facilitadora das transições, onde, maioritariamente, as mesmas ocorriam de forma suave pois era previsível o momento que se seguia. Seguindo esta linha de pensamento, não me foi possível identificar nenhuma situação passível de ser otimizada aquando da gestão dos momentos de transição, neste sentido, a minha intervenção foi essencialmente focada na melhoria de pequenas destabilizações que ocorriam nos momentos de espera.

A partir das observações realizadas em período de estágio, foi-me possível identificar duas situações que requeriam alguma atenção, revelando-se pertinente a minha intervenção, no sentido da sua melhoria. A primeira situação ocorria no momento em que as crianças após o momento de arrumação, se deslocavam para o tapete aguardando o momento de grande grupo. A segunda situação, diz respeito à formação do “comboio” entre o momento do lanche da manhã e a ida para o exterior.

Relativamente à primeira situação, como referido anteriormente, ocorria durante a manhã entre o momento de arrumação, após a realização de atividades de escolha autónoma ou propostas pela Educadora, e a espera, antes de se iniciar o momento em grande grupo (partilha de informações, exposição de produções das crianças, etc.), realizado no tapete. Os autores Spodek e Saracho (1998) referem-se a esta transição

salientando que “pedir que as crianças arrumem (...), [e] esperem pode criar dificuldades, pois algumas crianças terminam [a sua arrumação] bem antes das outras e algumas são naturalmente menos pacientes que outras” (p.138).

À medida que as crianças terminavam de arrumar os brinquedos e materiais que utilizaram, sentavam-se no tapete, aguardando a chegada dos restantes elementos do grupo e da Educadora. Porém, “(...) à medida que as crianças se juntam no tapete, para o momento de grande grupo, começam a destabilizar, havendo uma grande agitação, correndo ou rebolando no tapete. A auxiliar de ação educativa chama as crianças à atenção, todavia, como está a desempenhar outras funções, por vezes, não lhe é possível ir para junto delas, sendo que a “confusão” se mantém” (Nota de Campo 10, Sala de Jardim de Infância, 14/03/2014). Os autores Hohmann e Weikart (2011) referem que “no início dos tempos em grande grupo (...) as crianças podem distrair-se se tiverem que esperar. Assim, faz sentido começar uma nova actividade mesmo quando nem todas as crianças terminaram a anterior” (p.444).

Ao observar esta situação, com alguma frequência, na segunda semana de estágio, à medida que se ia juntando um pequeno grupo de crianças, no tapete, deslocava-me para junto delas de modo a compreender que atividades gostariam de realizar durante o momento de espera, de acordo com os seus interesses pessoais, e também eu fui propondo algumas atividades: – “(...) a S., o F., e o R., disseram-me que gostariam de ouvir uma história. Concordei com a atividade, desloquei-me à área dos livros, e fui buscar dois livros. Desses dois livros as crianças tiveram que escolher qual a história que preferiam, optando por *“A Lebre e a Tartaruga”* (Nota de Campo 11, Sala de Jardim de Infância, 18/03/2014).

Através da partilha de ideias entre mim e as crianças, para dinamizar o tempo de espera, dei primazia à leitura de pequenas histórias ou à brincadeira livre, uma vez que “(...) as crianças solicitam, frequentemente, brinquedos que se encontram junto à área do tapete” (Nota de Campo 12, Sala Jardim de Infância, 25/03/2014). De forma a que as crianças não perdessem o interesse naquele momento, eram elas que escolhiam se preferiam ouvir uma história ou se preferiam brincar.

Considerei a implementação da leitura de histórias adequada ao momento, uma vez que se trata de “(...) uma atividade agradável e que proporciona interações, vivências, partilha de ideias e de concepções” (Lima, s.d.), facilitando “(...) o

desenvolvimento precoce de algumas competências de literacia, como também se constitui uma base de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo seu carácter lúdico” (*ibidem*). Ainda no que se refere ao conto de histórias, também a Educadora concordou com a minha intervenção, mencionando que o grupo de crianças revela grande interesse por esta atividade, sendo que se trata de uma atividade proposta pela mesma, com alguma frequência.

Para a leitura das histórias, “(...) utilizo livros que se encontram presentes na sala ou, se necessário, é-me permitida a requisição de livros na biblioteca” (Nota de Campo 13, Sala de Jardim de Infância, 01/04/2014). Porém, dado o curto espaço de tempo destinado a esta atividade, maioritariamente, utilizava os livros disponíveis em sala.



Fotografia 7: Leitura de história

No que se refere ao brincar, durante muito tempo, o brincar foi considerado “(...) uma atividade desvalorizada e menosprezada, destituída de valor a nível educativo” (Gomes, 2010, p.45). Contudo, após a mudança de mentalidades, atualmente o ato de brincar é considerado “(...) por excelência, uma ferramenta para que a criança se desenvolva” (Idem). Por essa razão, considerei pertinente proporcionar pequenos momentos de brincadeira livre, mas que, no entanto, trariam inúmeras vantagens para as crianças: “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. [Estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia], proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (*idem*, p.46).



Fotografia 8: Momento de brincadeira livre

Regularmente as crianças pediam que brincasse com elas: “o T., e o R., estão sempre a pedir que construa uma quinta com eles” (Nota de Campo 15, Sala de Jardim de Infância, 08/04/2014), desta forma, envolvi-me ativamente nas suas brincadeiras. Gomes (2010) defende que “a solicitação de uma criança para brincar, além de ser uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, funciona como um pedido para a ajudar a (...) conhecer e explorar o Mundo” (p.46). Ainda no que diz respeito à participação do adulto nas brincadeiras das crianças, o mesmo autor refere que “o brincar com alguém reforça os laços afetivos” (p.46), permitindo o enriquecimento e a estimulação da imaginação das crianças.

Em relação à segunda situação identificada, esta ocorria durante a realização de uma fila única, que assinalava a passagem do momento do lanche da manhã, para a ida para o exterior. Durante a sua realização, foi possível observar a “(...) ocorrem alguns conflitos, nomeadamente, empurrões ou crianças que querem passar à frente de outras – o M. diz que quando o F. chegou já ali estava, e por isso é à frente dele, enquanto que o F. diz que só tinha ido buscar uma coisa à sala, mas que já estava na fila antes do M. chegar” (Nota de Campo 10, Sala de Jardim de Infância, 14/03/2014). Por outro lado, o facto de a fila ser realizada junto à zona dos cabides, local onde as crianças deixavam os seus pertences, constituía outro motivo para que o grupo se destabilizasse, uma vez que, “(...) as crianças estão constantemente a retirar objetos das mochilas uns dos outros, que por vezes, desencadeia alguns desacatos, acabando por ficar uma fila completamente desordenada – a A. viu que a L. tinha uma boneca na mochila e tirou-a, no entanto, a L. não gostou e começou a tentar tirar a boneca das mãos da A.” (Nota de Campo 12, Sala de Jardim de Infância, 25/03/2014).

Estas situações conduziram-me a refletir, procurando estratégias que visassem a melhoria desta transição. De acordo com os autores Hohmann e Weikart (2011) “manter as crianças física e mentalmente activas quando têm de se deslocar de um sítio para outro torna as transições agradáveis para crianças e para adulto” (p.444). Assim, tive como principal intencionalidade ocupar as crianças no momento em que, em fila, tinham que esperar que todos os elementos do grupo terminassem o momento de higiene, e se juntassem a elas.

Para ocupar o referido espaço de tempo, considerei pertinente utilizar a música como principal instrumento da minha intervenção, uma vez que se revela como um importante elemento nos primeiros anos de vida (Hohmann & Weikart, 2011). Para Hohmann e Weikart (2011) “as crianças em idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares (...)” (p.669). Desta forma, com as crianças cantei canções como: “*O balão do João*”; “*Papagaio louro*”; ou “*A roda do autocarro*”. Utilizei ainda o telemóvel como ferramenta da minha intervenção pois, por vezes, as crianças perdiam o interesse em cantar este género de canções, e pediam para cantar músicas atuais – “as crianças querem cantar e dançar as músicas do momento, isto é, não se tratam de músicas específicas para crianças, mas sim aquelas que ouvem na rádio, no carro com os pais” (Nota de Campo 13, Sala de Jardim de Infância, 31/03/2014). De acordo com Gordon (2000) “cantar, mover-se e ouvir musica em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical” (p.308).

Ao observar os efeitos da minha intervenção, posso afirmar que as crianças revelaram bastante interesse em cantar, dançar e, principalmente, demonstraram grande entusiasmo pelo facto de lhes ter permitido que, após algumas sugestões da minha parte, fossem elas a determinar que canção iríamos cantar – “as crianças cantaram as músicas do início ao fim, sem sair das suas posições, porém observei que a P. estava um pouco aborrecida, e fui até ela para a incentivar a dançar. Após a incentivar a dançarmos juntas, voltou a revelar interesse na atividade” (Nota de Campo 16, Sala de Jardim de Infância, 14/04/2014).

Em conclusão, tendo como intencionalidade principal otimizar os momentos de espera aquando a ocorrência de transições, considero que a minha intervenção foi bem-sucedida e adequada. Posso inferir que contribuiu para a aprendizagem das crianças na medida em que aprenderam novas canções, estimulando o gosto pela música e

desenvolvendo nelas o sentido de musicalidade. Através do cantar, é promovido o desenvolvimento integral das crianças, pois podem escutar, experimentar diferentes sons e, até mesmo, explorar expressões corporais através dos diferentes ritmos musicais, acarretando benefícios para a sua coordenação motora. Neste sentido, considero a música um auxiliar bastante benéfico no processo de educação das crianças. Relativamente aos momentos de espera, deixaram de existir tantas destabilizações no grupo, como haviam até então, tornando-se estes momentos, em momentos de diversão ricos em aprendizagens.

Importa mencionar também que, apesar da minha intervenção estar maioritariamente planeada, embora de modo flexível, nem sempre o que estava planeado era bem-sucedido, ou seja, por vezes não conseguia cativar a atenção das crianças através das minhas propostas. Porém, foi através das faltas de êxito que me vi obrigada a encontrar, no momento, outras alternativas com vista ao bom funcionamento daqueles momentos. Este facto, levou ao fortalecimento da minha conceção, de que ao lidarmos com crianças, estamos também a lidar com diferentes personalidades, e por essa razão nem todas reagem de igual forma ao que lhes é proposto. Assim, foi necessário encontrar um equilíbrio entre os interesses de todos, para que a minha intervenção os motivasse da melhor forma possível.

Considerações Finais

De modo a concluir este Relatório do Projeto de Investigação, é essencial realizar um espaço dedicado às reflexões acerca do percurso percorrido até então. Neste sentido, o presente e derradeiro capítulo irá abarcar todas as reflexões necessárias no âmbito deste projeto de investigação. Irei focar-me no que foi realizado, refletindo acerca da minha postura como investigadora e se as estratégias escolhidas para otimizar as problemáticas observadas foram ou não as mais pertinentes. Irei ainda referir as dificuldades encontradas e como estas foram superadas, afigurando essas dificuldades como uma alavanca para o meu desenvolvimento quer pessoal, quer como futura Educadora de Infância.

Para a elaboração do presente relatório, realizei uma pesquisa de informação centrada em diferentes autores. Através da sua realização, foi-me possível melhorar e aprofundar conhecimentos a vários níveis, isto é, não só em relação aos momentos de transição, mas também relativamente a diversos conceitos que estes envolvem, tais como, as rotinas diárias ou o papel do educador enquanto gestor do currículo.

Esta investigação teve origem numa questão de investigação-ação, que orientou o meu estudo: *“Como otimizar os momentos de transição nas rotinas de Creche e de Jardim de Infância?”* e a sua intencionalidade centrou-se em compreender a relação entre as conceções das Educadoras relativamente aos momentos de transição e as suas práticas pedagógicas. Por outras palavras, procurei compreender de que modo as conceções das Educadoras influenciam, ou não, as suas práticas junto das crianças no âmbito da gestão dos momentos de transição.

Durante a minha investigação, não foi minha intenção tirar quaisquer conclusões sobre as experiências vivenciadas ou fazer juízos de valor. O meu objetivo centrou-se na reflexão acerca das minhas observações, de modo a compreendê-las e interpretá-las.

No que se refere aos dispositivos e procedimentos de recolha de informação, considero que foram os mais adequados para obter a informação pretendida, sendo a observação participante um precioso auxílio para compreender os contextos e integrar-me nos mesmos, bem como o inquérito por questionário, sendo uma ferramenta essencial à recolha de informação relativamente às conceções das Educadoras. Todavia, considero que, através das minhas observações seria possível ter recolhido mais informação sobre pequenos detalhes que ajudariam a conferir mais riqueza ao relatório. De modo a

ultrapassar esta limitação, procurei recordar e registar à posteriori algumas situações observadas, mesmo que não as tivesse registado no momento, de modo a complementar as informações recolhidas.

Pela observação das particularidades dos momentos de transição, compreendi que que estes não são, de forma alguma, momentos desprovidos de valor, consistindo apenas em transições que ocorrem na passagem de um momento para o que se segue, mas sim de momentos que, através de uma boa gestão e planeamento, podem favorecer o desenvolvimento das crianças e proporcionar aprendizagens significativas. Desde o início da sua vida, que os bebés e crianças passam por variadíssimas transições. Essas transições são algo que permite às crianças ganhar conhecimento e confiança relativamente às suas rotinas diárias, bem como, ao mundo que as rodeia.

Ao refletir sobre o meu percurso nos dois contextos de estágio, deparei-me com aspetos semelhante e divergentes, com algumas dificuldades, e com desafios que permitiram o meu progresso, resultando em aprendizagens significativas.

No contexto de Creche, inicialmente, senti várias inseguranças, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento da relação pedagógica com as crianças, relação essa que considero fulcral para o desenvolvimento de toda a prática pedagógica. De modo a superar esta dificuldade, procurei aproximar-me das crianças, de modo não intrusivo e respeitador, procurando posicionar-me como se de uma criança me tratasse, vivenciando junto delas as suas novas descobertas e aprendizagens, uma vez que, “compreender como as crianças entendem, descobrir como elas olham e veem o mundo é tão importante quanto a forma como [nós] adultos olhamos e vemos o mundo” (Zabalza, 1998, p.129). Neste sentido, aprendi a festejar com elas as suas conquistas diárias e, ao longo do tempo, fui sentindo que estava a ganhar a sua confiança, deixando de ser uma presença estranha na sala.

Outra dificuldade que senti relaciona-se com a relação com as famílias, devido a características muito próprias da minha personalidade. O facto de ser uma pessoa reservada e tímida dificultou o meu trabalho nesse sentido, uma vez que, senti algum receio de me dirigir às mesmas, essencialmente, pelo facto de não me conhecerem e de eu própria ter alguma dificuldade em me dar a conhecer. De forma a ultrapassar esta

dificuldade, por vezes, fazia o acolhimento ou a entrega das crianças e assim comecei a manter alguns diálogos com as famílias.

Ao ganhar a confiança das famílias e, principalmente, das crianças fui ganhando o “meu lugar” na sala, sem nunca me sobrepor a nenhum elemento da equipa pedagógica, e assim para além de observar, comecei a participar nos vários momentos da rotina diária, com especial enfoque, nos momentos de transição que foram essenciais ao desenvolvimento deste relatório.

Relativamente ao contexto de Jardim de Infância, surgiram, novamente, todos os medos e receios já anteriormente sentidos, uma vez que se tratava de um contexto totalmente novo, e em muito pouco, semelhante ao contexto anterior. Assim, mais uma vez, sentia receio de não ser capaz de construir uma relação pedagógica com as crianças do Jardim de Infância, pois sentia que me identificava mais com o contexto de Creche dadas as suas características e particularidades. De modo a ultrapassar as minhas dificuldades, mais uma vez dei primazia ao estabelecimento de relações com as crianças do grupo e com a equipa pedagógica.

Com o passar do tempo, creio ter conseguido desenvolver uma boa relação com a equipa pedagógica, bem como com as crianças, sentido que as crianças me viam como um membro da equipa. Frequentemente estas solicitavam a minha ajuda ou a minha presença nas suas brincadeiras. Assim, através da segurança que as crianças me foram dando, pois considero que a segurança se trata de um sentimento que partilhámos mutuamente, e, para além dos afetos, do carinho e do respeito, a segurança entre nós foi a base para a relação que construímos e para que todas as inseguranças que tinha até então, se tenham dissipado, passando a ser parte integrante da sala.

Após estar integrada no quotidiano da sala, a minha maior dificuldade foi a gestão do grande grupo, sentido que não conseguia cativar a atenção de todos para a minha intervenção. Nessa fase, a estratégia que utilizei para melhorar essa situação foi, quando já tinha algo planeado, mas que naquele momento não estava a funcionar, pedia a opinião das crianças, relativamente ao que gostariam de fazer, e em conjunto decidíamos de acordo com o que mais se enquadrava nos seus interesses. A partir da estratégia utilizada, verifiquei que ao longo do tempo as crianças revelavam-se cada vez mais motivadas e interessadas na minha intervenção, o que me fez sentir satisfeita com o meu desempenho.

A Educadora também teve um papel relevante na minha intervenção, dando-me alguns conselhos e deixando-me à vontade para desenvolver com as crianças o que considerasse mais adequado.

Não posso deixar de mencionar que os estágios representaram, para mim, as melhores experiências de todo o meu percurso académico, pois, para além de todas as aprendizagens realizadas, possibilitaram que eu me superasse a mim mesma, dia após dia, ultrapassando medos, dificuldades, angústias e obstáculos e fazendo-me dizer a mim própria que, apesar de todas as adversidades, consegui de uma forma ou de outra, superá-las.

Em relação às intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação, estas representaram um papel crucial na minha formação enquanto futura Educadora de Infância, uma vez que, possibilitaram sentir as dificuldades que o Educador de Infância sente no seu quotidiano, e permitiu o desenvolvimento de estratégias para ultrapassar as adversidades que ocorrem no quotidiano dos contextos de Educação Pré-Escolar.

A interpretação acerca das intervenções, presentes no capítulo III – ***Apresentação e Interpretação da Intervenção***, permitiram-me refletir e questionar acerca dos sucessos e insucessos das mesmas, concluindo que nem tudo correu da forma desejada. Esta noção de insucesso prende-se com a minha inexperiência, e com a curta duração da intervenção nos contextos, devido à duração do período de estágio, pois no final dos estágios é que senti que todas as relações necessárias estavam firmes, e que certamente a minha postura e prática a partir daí seria diferente, ou seja, mais concisa e confiante. No entanto, considero que este sentimento de insucesso como algo motivador que, futuramente, me levará a melhorar as minhas aprendizagens e intervenções. Em síntese, para além das insuficiências intrínsecas à minha intervenção, faço um balanço positivo de todo o processo pois, para mim, é através de tentativas e de erros que conseguimos evoluir, não só como seres humanos, mas também como bons profissionais.

Relativamente ao impacto da temática abordada nas salas dos contextos de estágio, considero que consegui os efeitos desejados, tendo sido notório uma melhoria na gestão dos momentos de transição. Considero, ainda, que as minhas intervenções, apesar dos aspetos menos bem-sucedidos, foram significativas quer para as crianças quer para os adultos, passando as transições a ser momentos mais calmos e tranquilos. Creio que as

minhas propostas favoreceram a otimização dos momentos de transição, proporcionando novas aprendizagens e descobertas para as crianças.

Em jeito de conclusão, considero pertinente referir que a realização do presente relatório, para além de representar um pequeno contributo de informação para a temática abordada, afigura-se, para mim, num papel fundamental para a construção da minha identidade como futura Educadora de Infância, permitindo alargar os meus conhecimentos acerca dos momentos de transição, e incentivando o meu espírito crítico e reflexivo no que diz respeito às minhas próprias conceções e intervenções ao longo dos estágios. Permitiu, também, exprimir a minha opinião, concordando ou discordando, acerca das conceções e ideais pedagógicos das Educadoras.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido em 7 de Outubro de 2011, de http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: UIED. Obtido em 7 de Outubro de 2017, de https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf
- Artur, A. (2006). Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna. *O processo de aprendizagem cooperada*, N.º28, 5ª série, pp. 7-12.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (Outubro/Dezembro de 1992). Cadernos de Educação de Infância. *A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância*, N.º24, pp. 8-15.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação Acção - Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 6 de Outubro de 2017, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Davidson, F., & Maguin, P. (1983). *As Creches*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos.
- Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. (1999). Porto: Porto Editora.

- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. d., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º3, 6ª série.*
- Ghiglione, R., & Ben, M. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, B. (Agosto de 2010). *Cadernos de Educação de Infância. A importância do brincar no desenvolvimento da criança, N.º90*, pp. 45-46.
- Gonçalves, T. N. (2010). *Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa*. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-62). Lisboa: UIED. Obtido em 7 de Outubro de 2017, de https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. F. (s.d.). *A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS NO PRÉ-ESCOLAR*. Obtido em 16 de Novembro de 2017, de Up To Kids: <http://uptokids.pt/educacao/a-importancia-da-leitura-de-historias-no-pre-escolar/>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Niza, S. (2016). Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna. *O Movimento da Escola Moderna Hoje*, N.º4, 6ª série, pp. 11-15.
- Oliveira, Z., Ferreira, M., Vitória, T., & Mello, A. (2011). *Creches: Crianças, Faz de Conta & cia* (12ª ed.). Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º35, 5ª série, pp. 5-50.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Teis, D. T., & Teis, M. A. (s.d.). *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. Obtido em 6 de Outubro de 2017, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º 42, 5ª série, pp. 5-12.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (p. 1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Documentos Oficiais:

- Projeto Educativo da Instituição “A” (2013/2014): “O Lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências”
- Projeto Pedagógico da Sala Verde, Instituição “A” (2013/2014): “Voar nas Descobertas e Poisar nos Afetos”
- Projeto Curricular de Grupo da Sala Azul, Instituição “B” (2013/2014)
- Projeto Pedagógico, Instituição “B” (2013/2014)

Apêndices

Apêndice 1: *Inquérito por Questionário à Educadora de Creche*

Inquérito por Questionário

Este questionário, para o qual peço a sua colaboração, irá servir de suporte para a realização do meu Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que aborda a temática *Momentos de transição*.

Com o mesmo pretendo recolher informações acerca das suas conceções sobre os momentos de transição nas rotinas de creche.

As perguntas aqui apresentadas são de resposta aberta, não existindo respostas corretas ou incorretas, pelo que poderá expor a sua opinião, sem ter que se preocupar com a dimensão do seu texto.

Importa ainda referir que este questionário servirá apenas para fins académicos, sendo as respostas de carácter confidencial.

Questão 1.

O que entende por rotina de creche?

Resposta: A rotina em creche (ou em outro contexto) é uma sequência organizativa e diária do tempo com o objetivo de os bebés ganharem sentido de continuidade e controlo.

Questão 2.

Como gere a rotina no quotidiano da creche?

Resposta: A gestão da rotina é "construída" a partir das necessidades do grupo. embora seja previsível e organizada, como referi anteriormente, deve possuir suficiente flexibilidade para se adequar às necessidades de cada criança. Diariamente, também pode acontecer, termos que adequar a rotina da criança às necessidades da família. por exemplo, tenho pais no grupo que entram no emprego mais tarde e que por isso trazem a criança à creche por volta das 10h/10h30. Não são fáceis de gerir estas situações. Nestes casos costumo falar com as famílias no sentido chamar a atenção das mesmas para o facto de a criança ao chegar a essa hora à creche não participar em momentos/experiencias/ desafios. Depois de esclarecido estes aspetos cabe à família procurar uma solução ou não. Quando o comportamento persiste, nós educadores temos

que respeitar e procurar integrar a criança na rotina o melhor possível e de acordo com as suas necessidades.

Questão 3.

O que entende por momentos de transição?

Resposta: Os momentos de transição, como o nome indica, são as "ligações" entre as diferentes etapas do dia.

Questão 4.

Refira como tem gerido ao longo da sua carreira, a organização dos momentos de transição.

Resposta: Estes momentos também não são fáceis de gerir pois estas transições devem ser feitas de modo suave e não abrupto. Costumo, por exemplo, se está quase na hora de fazer a muda da fralda antes do almoço, ir falando com as crianças e dizendo "quando acabares de fazer essa construção, tenho que ir mudar a tua fralda". outro exemplo, "quem quer ir mudar a fralda". podemos utilizar muitas estratégias de modo a que a criança não fique triste por não poder dar continuidade ao que estava a fazer com tanto interesse. No entanto, e para ser sincera, existem momentos que nem sempre podemos utilizar esta "suavidade". Podem ocorrer em dias de festa ou passeios onde existe um horário mais rígido a cumprir.

Questão 5.

Que aspetos considera eventualmente passíveis de serem otimizados?

Resposta: Diariamente tento fazer os momentos de transição da forma como acredito ser benéfica e respeitadora da individualidade de cada criança. Mas sabemos que existem outros factores que influenciam e são alheios à nossa vontade. Por exemplo ao nível de recursos humanos e espaços físicos. Se estou na hora da sesta com o grupo de crianças e uma criança que veio mais tarde não tem sono, o ideal era ter um colega que pudesse ficar com a criança e ela só dormir quando necessitasse, mas ao não ter esse recurso torna-se impossível. Infelizmente, nem todas as nossas convicções enquanto educadoras podem ser praticadas, uma vez que estão aliadas às condições de trabalho

com que nos deparamos. No entanto, é sempre meu objectivo progredir na minha ação pedagógica.

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 2: *Inquérito por
Questionário à Educadora de Jardim
de Infância*

Inquérito por Questionário

Este questionário, para o qual peço a sua colaboração, irá servir de suporte para a realização do meu Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que aborda a temática *Momentos de transição*.

Com o mesmo pretendo recolher informações acerca das suas conceções sobre os momentos de transição nas rotinas do jardim-de-infância.

As perguntas aqui apresentadas são de resposta aberta, não existindo respostas corretas ou incorretas, pelo que poderá expor a sua opinião, sem ter que se preocupar com a dimensão do seu texto.

Importa ainda referir que este questionário servirá apenas para fins académicos, sendo as respostas de carácter confidencial.

Questão 1.

O que entende por rotina de jardim-de-infância?

Resposta: A rotina são um conjunto de atividades ou ações que se sucedem ao longo do dia. É uma organização diária com que a criança se vai familiarizando e em que as experiências quotidianas ocorrem na mesma sequência, fornecendo à criança sentimentos de segurança no meio envolvente. Regularidade, estabilidade e flexibilidade são as três ideias chave na forma de como entendo a rotina.

Questão 2.

Como gere a rotina no quotidiano do jardim-de-infância?

Resposta: O estabelecimento de uma rotina consiste, em criar uma sequência básica de atividades orientadoras, que ajudam a criança a prever o que vai acontecer ao longo do dia, desenvolvendo assim sentimentos de confiança no que a rodeia. Esta rotina, embora flexível, constitui-se como eixo globalizador do quotidiano, e tem ainda em conta o ritmo e as competências das crianças. A gestão da rotina diária da sala vai alternando entre tempos de planeamento, ação, concretização de atividades, exploração de materiais, atividades de pequeno e grande grupo, tarefas de manutenção e arrumação de materiais, comunicações ao grupo e propostas do educador.

Questão 3.

O que entende por momentos de transição?

Resposta: Os momentos de transição são aqueles que acontecem entre as atividades ou ações diárias, e estão associados aos momentos de "espera" entre estas situações.

Questão 4.

Refira como tem gerido ao longo da sua carreira, a organização dos momentos de transição.

Resposta: Os momentos de transição podem ser, por vezes, perturbadores, gerar conflitos ou atitudes menos adequadas. Exemplo disso são o tempo de arrumação do espaço e materiais, da higiene antes da refeição e da mudança para outro espaço. Procuro valorizar estes momentos mantendo-me presente, participando de forma ativa na arrumação por exemplo, conferindo-lhe significado. Procuro também reduzir o tempo dos momentos de transição, principalmente os de "espera", para minimizar os comportamentos mais perturbadores.

Questão 5.

Que aspetos considera eventualmente passíveis de serem otimizados?

Resposta: Há sempre aspetos que podem ser melhorados. Esses aspetos estão muito ligados ao grupo e ao seu funcionamento pelo que podem mudar todos os anos. No meu contexto temos uma equipa ajustada ao número de crianças e esse é um dos fatores principais na boa gestão dos momentos de transição.

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 3: *Notas de Campo*

Nota de Campo 1

Contexto de Creche

Data: 16 de outubro de 2013

Momento: Momentos de transição

Ao longo da rotina diária, verifiquei que as transições, no geral, ocorrem de forma tranquila. As crianças atendem com alguma facilidade às transições que lhes são impostas e sabem quais os momentos que se seguem – a Educadora pediu ao grupo para se colocarem em fila, junto ao lavatório, para lavarem as mãos, pois está a chegar a hora de almoço. Apenas o L. e o D. ficaram a brincar por mais alguns instantes enquanto que os restantes elementos do grupo atenderam ao pedido com prontidão. Todavia, a transição entre o momento da sesta e o momento do lanche, deixou-me um pouco perplexa uma vez que não concordo com o modo como este é gerido.

Nota de Campo 2

Contexto de Creche

Data: 17 de outubro de 2013

Momento: Momento de espera entre a sesta e o momento do lanche

Após acordarem, a M., o F. e a P. vão com uma das assistentes operacionais para o momento de higiene, enquanto que a outra assistente arruma os catres. Após terminarem o momento de higiene, deslocam-se até à porta, onde eu e a Educadora Cooperante nos encontramos. Aí, eu e a Educadora vestimos as crianças e permanecemos sentadas com elas, ao escuro, à espera que as restantes acordem.

De forma a ocupar o tempo de espera, a Educadora vai falando com elas silenciosamente, para que não acordem os restantes membros do grupo. No entanto, passado algum tempo de estarem sentadas, as crianças começam a ficar inquietas, fazendo ruído, acabando por acordar algumas das crianças que ainda estão a dormir.

Nota de Campo 3

Contexto de Creche

Data: 21 de outubro de 2013

Momento: Momento de espera entre a sesta e a hora do lanche

Hoje a M., e a T., acordaram bem mais cedo que as restantes crianças do grupo. Sem o que fazer, ao estarem sentadas à espera que as restantes acordem, começam a brincar uma com a outra. Porém, a Educadora chama as crianças à atenção para que não façam ruído, e estas revelam algum desânimo, terminando a brincadeira.

Após observar dia após dia, as crianças sentadas ao escuro, à espera que todas estivessem acordadas para irem lanche, sem terem o que fazer, questionei a Educadora relativamente àquela situação. Tentei compreender o porquê deste momento ser gerido daquela forma – uma vez que se trata de um longo momento de espera onde, por vezes, as crianças permaneciam sentadas cerca de uma hora – e quais os benefícios para as crianças. Questão à qual a Educadora mencionou que as crianças enquanto permanecem sentadas neste local, junto de mim, estão a aprender a respeitar os outros e ao mesmo tempo aprendem a esperar visto que ao longo da vida temos vários momentos de espera.

Por se tratar de um momento que não estava a ser benéfico para as crianças, ponderei intervir na sua melhoria proporcionando às crianças um momento que realmente fosse ao encontro dos seus interesses e desejos, que certamente não seria estar sentadas em silêncio. Ao refletir, considerei possível utilizar um espaço exterior à sala, onde é feito o acolhimento das crianças, que é constituído por diferentes materiais, tais como, bolas, blocos, televisão, escorregas, peluches, entre outros, e que permitiria às crianças um momento de brincadeira e de escolha livre.

Nota de Campo 4

Contexto de Creche

Data: 22 de outubro de 2013

Momento: Momento de espera entre a sesta e a hora do lanche

Hoje, enquanto esperavam que as restantes crianças acordassem, a M., a I., e o A., foram buscar uns pequenos brinquedos que estavam, no chão, perto de nós, e começaram a brincar entre si. Porém, a Educadora disse que podiam brincar, mas que permanecessem sentadas junto da porta e que falassem muito baixinho. As crianças brincaram, mas passado algum tempo perderam o interesse na brincadeira porque não podiam deslocar-se para outros locais nem podiam ir buscar mais brinquedos, uma vez que, os restantes brinquedos se encontravam junto às crianças que estavam a dormir.

Nota de Campo 5

Contexto de Creche

Data: 23 de outubro de 2013

Momento: Apresentação da minha proposta à Educadora

Hoje apresentei, à Educadora, a minha proposta para a melhoria do momento de transição, entre a sesta e a hora do lanche. A mesma considerou a proposta adequada e, posteriormente, autorizou-me a levar as quatro crianças que acordaram mais cedo, até à zona de acolhimento.

Desta forma, após estar terminado o momento de higiene e de as crianças estarem vestidas, levei-as para a zona de acolhimento. Assim que chegámos, a M., o P., a L., e o D., ficaram radiantes, correndo para a piscina de bolas. Já dentro da piscina, começaram a chamar-me para que fosse brincar com eles. Nesse momento senti-me extremamente orgulhosa por perceber que, com a minha intervenção, as crianças estavam felizes, a fazer algo que realmente gostam, não existindo qualquer entrave ou qualquer exigência por parte dos adultos.

Nota de Campo 6

Contexto de Creche

Data: 4 de novembro de 2013

Momento: Momento de acordar

Observei que, como é normal, nem todas as crianças adormecem ou acordam ao mesmo tempo. Por exemplo, a M. acorda sempre mais cedo do que as restantes crianças, na minha opinião, porque é das crianças mais crescidas e mais independente, e o J. que é, quase sempre, dos últimos a acordar visto se tratar de uma das crianças mais novas do grupo.

Nota de Campo 7

Contexto de Creche

Data: 12 de novembro de 2013

Momento: Brincadeira livre

Durante o tempo em que tenho estado com as crianças na zona de acolhimento, observei que, de modo geral, as crianças apreciam as brincadeiras na piscina de bolas, o escorrega, as construções com blocos e a manipulação de materiais. Neste sentido, considero que estas são as brincadeiras que mais cativam os seus interesses.

Na zona de acolhimento, por estar afastada das salas, as crianças podem brincar, falar e explorar livremente sem interferir com o sono das crianças que estão a dormir. Esta é a principal característica que levou à escolha deste espaço para a minha intervenção.

Nota de Campo 8

Contexto de Creche

Data: 21 de novembro de 2013

Momento: Reflexão acerca da minha intervenção

Com o passar dos dias, posso deduzir que a minha intervenção está a seguir o caminho pretendido, pois, as crianças após acordarem e completarem o momento de higiene, pedem que as leve para brincar na zona de acolhimento.

Neste sentido, considero que a minha intervenção trouxe vários benefícios para a sala, em especial para as crianças. Para as crianças que acordam mais cedo, ao proporcionar-lhes momentos de brincadeira também estou a proporcionar momentos de aprendizagem. Por outro lado, o F., umas das crianças que acordava, muitas vezes, cerca de uma hora após adormecer, depois da implementação da minha intervenção, observo que há dias em que dorme durante todo o momento de sesta.

Nota de Campo 9

Contexto de Jardim de Infância

Data: 13 de março de 2014

Momento: Utilização de uma campainha para assinalar os momentos de transição

Neste início de estágio, observei que a Educadora utiliza uma campainha para assinalar os momentos de transição. Interessada em perceber o porquê da utilização deste instrumento, questionei a Educadora. A mesma, respondeu que para além facilitar a aprendizagem da rotina diária, por parte das crianças, e das transições, também constitui uma ferramenta para as crianças se familiarizem com o facto de no Ensino Básico os horários de entradas e saídas serem regidos, igualmente, por uma campainha.

Ao longo do dia, observei que todas as crianças estão bastante familiarizadas com a campainha, percebendo claramente qual a sua intencionalidade. Digo isto pois, após ouvirem o seu toque, as crianças rapidamente dão início ao momento de arrumação (momento maioritariamente assinalado pelo toque da campainha), de forma a passarem para o momento que se segue.

Observo também que as crianças têm uma boa relação com a campainha, isto é, hoje o M. pediu à Educadora se podia ser ele a tocar a campainha, e a Educadora permitiu que assim fosse, referindo apenas que quando chegasse a hora de tocar o chamaria.

Nota de Campo 10

Contexto de Jardim de Infância

Data: 14 de março de 2014

Momento: Momento de transição

Observei que, à medida que as crianças se juntam no tapete, para o momento de grande grupo, começam a destabilizar, havendo uma grande agitação, correndo ou rebolando no tapete. A auxiliar de ação educativa chama as crianças à atenção, todavia, como está a desempenhar outras funções, por vezes, não lhe é possível ir para junto delas, sendo que a “confusão” se mantém.

Hoje observei também que a formação do comboio, antes da ida para o exterior, acarreta alguns distúrbios, sendo que ocorrem alguns conflitos, nomeadamente, empurrões ou crianças que querem passar à frente de outras – o M. diz que quando o F. chegou já ali estava, e por isso é à frente dele, enquanto que o F. diz que só tinha ido buscar uma coisa à sala, mas que já estava na fila antes do M. chegar.

Nota de Campo 11

Contexto de Jardim de Infância

Data: 18 de março de 2014

Momento: Momento de transição

Ao observar que se estavam a juntar um grupo razoável no tapete e que começava a haver alguma agitação naquela zona, desloquei-me para junto das crianças de forma a encontrar alguma solução para cativar a sua atenção e atenuar a agitação existente. Após questioná-las acerca do que gostariam de fazer, a S., o F., e o R., disseram-me que gostariam de ouvir uma história. Concordei com a atividade, desloquei-me à área dos livros, e fui buscar dois livros. Desses dois livros as crianças, dei às crianças a possibilidade de escolher qual a história que preferiam, optando por “*A Lebre e a Tartaruga*”.

Nota de Campo 12

Contexto de Jardim de Infância

Data: 25 de março de 2014

Momento: Momentos de transição – momento de espera no tapete e formação do “comboio” para ir para o exterior

Enquanto as crianças esperam pela chegada do momento em grande grupo, para além do conto de histórias, as crianças solicitam, frequentemente, brinquedos que se encontram junto à área do tapete.

Quando chega o momento de as crianças fazerem o “comboio” para se deslocarem até ao exterior, observei que as crianças estão constantemente a retirar objetos das mochilas uns dos outros, que por vezes, desencadeia alguns desacatos, acabando por ficar uma fila completamente desordenada – a A. viu que a L. tinha uma boneca na mochila e tirou-a, no entanto, a L. não gostou e começou a tentar tirar a boneca das mãos da A. Ao perceber que algo se passava, a Educadora interveio, falando com a A., frisando que não se pode mexer nas mochilas dos outros meninos sem autorização, pedindo que devolvesse a boneca à amiga.

Nota de Campo 13

Contexto de Jardim de Infância

Data: 31 de março de 2013

Momento: Momento de transição – formação do “comboio” para ir para o exterior

Hoje observei que as crianças querem cantar e dançar as músicas do momento, isto é, não se tratam de músicas específicas para crianças, mas sim aquelas que ouvem na rádio, no carro com os pais, pois, quando estávamos a cantar músicas infantis, elas perderam rapidamente o interesse e começaram a pedir que cantássemos outro género de músicas. Foi então que solicitaram músicas de cantores brasileiros, entre outras.

Nota de Campo 14

Contexto de Jardim de Infância

Data: 3 de abril de 2014

Momento: Momento de transição - Leitura de histórias

Para executar a atividade do conto de histórias, durante o tempo de espera entre o momento de arrumação, após a realização de atividades de escolha autónoma ou propostas pela Educadora, e o momento de grande grupo, utilizo livros que se encontram presentes na sala ou, se necessário, é-me permitida a requisição de livros na biblioteca.

Nota de Campo 15

Contexto de Jardim de Infância

Data: 8 de abril de 2014

Momento: Momento de transição – brincadeira livre

Quando me junto com as crianças no tapete, tentando ocupar o tempo de espera da melhor forma e de acordo com os seus interesses, as crianças pedem, frequentemente, para que brinque com elas – o T., e o R., estão sempre a pedir que construa uma quinta com eles.

Nota de Campo 16

Contexto de Jardim de Infância

Data: 14 de abril de 2014

Momento: “Comboio” – momento entre o lanche da manhã e a ida para o exterior

Hoje, tal como tem vindo a acontecer, estive junto das crianças quando estas realizaram o “comboio”, antes de irem para o exterior. Durante esse momento, estive com elas a cantar algumas canções, e pude constatar que as crianças cantaram as músicas do início ao fim, sem sair das suas posições, porém observei que a P. estava um pouco aborrecida, e fui até ela para a incentivar a dançar. Após a incentivar a dançarmos juntas, voltou a revelar interesse na atividade.